

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti profesní podpory začínajícího učitele v předškolním vzdělávání

Possibilities of professional support for a beginning teacher in preschool education

Irena Zálešáková, DiS.

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová, MBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Možnosti profesní podpory začínajícího učitele v předškolním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 16. 4. 2021

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí bakalářské práce RNDr. Ing. Evě Urbanové, MBA za trpělivost, odborné vedení a cenné rady při vedení mé práce. Dále tímto děkuji za velkou podporu své rodině.

## **ABSTRAKT**

Cílem práce bylo zjistit a popsat, jaké profesní podpory se začínajícím učitelům v mateřských školách dostává od vedení a od kolegů, jak vnímají svou profesní připravenost, co ovlivňuje jejich rozhodnutí ve škole setrvat či ji opustit, a jaká je míra úvah o drop-outu v předškolním vzdělávání. Teoretická část bakalářské práce hovoří o možnostech profesní podpory začínajícího učitele a uvádí rovněž souvislosti, které se týkají začínajícího učitele. Legislativní opora pro uvádění začínajících učitelů do praxe není ukotvena v České republice od roku 1985. Je tedy v kompetenci každého ředitele školy, jak ve své škole nastavuje podmínky pro adaptaci začínajících učitelů. Práce se zabývá samotnou profesí učitele, historickým vývojem profese učitele mateřské školy a jeho osobností, srovnává předškolní vzdělávání a požadavky na stupeň vzdělání s vybranými evropskými zeměmi. Definuje kompetenční profil začínajícího učitele, uvádějícího učitele i vedení školy a věnuje se formám podpory při uvádění začínajících učitelů, např. mentoringu, supervizi, koučinku. Součástí práce je stručné seznámení se začínajícím projektem SYPO – systémem profesní podpory začínajícím učitelům a ředitelům. Nastiňuje také problematiku drop-outu, tedy opouštění školství v souvislosti se začínajícími učiteli. V praktické části se bakalářská práce zabývá výzkumným šetřením mezi začínajícími učiteli v mateřské škole, procesem jejich uvádění do praxe, s cílem zjistit jaké jsou nejčastější formy profesní podpory a faktory, které ovlivňují rozhodnutí učitele, zda ve škole zůstane či nikoliv a míru úvah o drop-outu pro dané období.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

profesní podpora, formy podpory, začínající učitel, předškolní vzdělávání, mentoring, koučink, supervize, adaptační plán, SYPO, drop-out

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to find out and describe what professional support for beginning teachers in kindergartens is received from management and colleagues, how they perceive their professional readiness, what influences their decision to stay or leave school, and what is the level of thinking about drop-out in preschool education. The theoretical part of the bachelor's thesis talks about the possibilities of professional support for the beginning teacher and also presents the context that concerns the beginning teacher. Legislative support for putting beginning teachers into practice has not been anchored in the Czech Republic since 1985. It is therefore up to each school principal to set the conditions for the adaptation of beginning teachers in his school. It deals with the profession of teacher, the historical development of the profession of kindergarten teacher and his personality, compares pre-school education and requirements for the level of education with selected European countries. It defines the competence profile of the beginning teacher, introducing teacher and school management and deals with forms of support in introducing beginning teachers, eg mentoring, supervision, coaching. Part of the work is a brief introduction to the beginning SYPO project – a system of professional support for beginning teachers and principals. It also outlines the issue of drop-outs, ie leaving school in connection with beginning teachers. In the practical part, the bachelor's thesis deals with a research survey among beginning teachers in kindergarten, the process of putting them into practice, in order to find out what are the most common forms of professional support and factors that influence the teacher's decision whether to stay in school or not and the degree of reflection of drop-out for the given period.

## **KEYWORDS**

professional support, forms of support, beginning teacher, pre-school education, mentoring, coaching, supervision, adaptation plan, SYPO, drop-out

## Obsah

Úvod .....	6
1 Profese učitele mateřské školy .....	8
1.1 Profesní příprava .....	9
1.2 Osobnost předškolního pedagoga .....	10
1.3 Předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy .....	12
1.4 Začínající učitel.....	14
1.5 Náhled na adaptační období v ČR a zahraničí.....	16
1.6 Projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů.....	17
1.7 Drop-out.....	18
2 Profesní kompetence a formy podpory začínajících učitelů .....	20
2.1 Kompetenční profily .....	21
2.2 Formy podpory při uvádění začínajících učitelů .....	23
2.3 Mentoring .....	25
2.4 Koučink .....	27
2.5 Supervize .....	28
3 Metodologie výzkumu .....	31
3.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	32
3.2 Stanovení výběrového souboru respondentů .....	33
3.3 Technika sběru dat .....	34
4 Výsledky výzkumného šetření .....	35
Závěr.....	52
Seznam použitých informačních zdrojů .....	55

## Úvod

Na začátku vstupu do profese pedagoga mateřské školy je třeba ze strany vedení mateřské školy nastavit vhodné uvádění do praxe. Je to důležité období formace pedagoga, které má svá specifika, a proto jsem si ho vybrala jako téma své bakalářské práce. Motivací bylo i zapojení naší MŠ do projektu SYPO – Systematická podpora začínajícím učitelům a ředitelům.

Legislativní opora pro uvádění začínajících učitelů do praxe není ukotvena v České republice od roku 1985. Je tedy v kompetenci každého ředitele školy, jak ve své škole nastavuje podmínky pro adaptaci začínajících učitelů. Zatím neexistují jednotná doporučení či metodiky pro to, jak uvádět začínajícího učitele do profesního života. Někteří autoři již toto téma ve svých knihách uchopili a popsali či popisují. V roce 2017 vyšla kniha *Chtějí zůstat nebo odejít?* od autorek Hanušové, Pišové, et al. Je zaměřena na začínající učitele v základních školách a byla inspirací k tématu bakalářské práce pro oblast předškolního vzdělávání.

Profese pedagoga mateřské školy (vzhledem k tomu, že jako pedagogové v předškolním vzdělávání pracují převážně ženy, je v dalším textu užíván pojem učitelky mateřských škol), vyšla z prostředí pěstounek, což je období zhruba poloviny 19.století. Od zajištění základních potřeb dětí se přetransformovalo k pedagogické povolání. Zajímavé je, jak se měnil pohled na nutné vzdělání učitelek mateřských škol. Již v roce 1920 byl na prvním sjezdu učitelů vznesen požadavek na jejich vysokoškolské vzdělání, k čemuž došlo až v roce 1946, ale vlivem společenských změn po 2.světové válce a s tím spojeným nedostatku učitelek v mateřských školách, bylo vzdělání učitelek stanoveno jako středoškolské, což de facto trvá dodnes (Burkovičová, 2011).

Profesní příprava předškolních pedagogů probíhá na 3 stupních vzdělání – střední škola nebo vyšší odborná škola nebo vysokoškolské vzdělání. Absolventky všech třech uvedených stupňů vzdělání však pracují na rovnocenných pozicích učitelek mateřských škol. Žádoucím předpokladem k této profesi však není jen stanovené vzdělání ale také osobnost učitelky s morálními a etickými postoji, neboť pracují s nejcitlivější a nezranitelnější skupinou dětí ve vzdělávacím systému.

Ve srovnání se zahraničím se české předškolní vzdělávání v mnohém liší. V bakalářské práci je uvedeno srovnání převážně se zeměmi německy mluvícími. Ze srovnání vychází, že v ČR proti zahraničí jsou nároky na práci předškolního pedagoga vysoké při nižších požadavcích na stupeň vzdělání a legislativně neuchopené adaptaci začínajícího učitele. Ať už se to týká počtu dětí, provozní doby školek, počtu hodin pedagogické práce, administrativní zátěže nebo společenské prestiže. Předškolní vzdělávání je však zahrnuto ve Strategii 2030+ a tak je patrné, že i zde se chystá mnoho pozitivních kroků.

Učitelé na začátku své pedagogické praxe, což je období cca 1-2 let od nástupu do profese, resp. období, po které potřebují systematické uvádění do praxe, jsou charakterizováni jako začínající učitelé. Od roku 1985 není stanovena žádná legislativní opora pro jejich uvádění do praxe, a navíc nemají žádné zkušební období, kdy by si jen zkoušeli učit, ale rovnou nastupují do ostrého provozu. Je to pro ně velmi náročné a v krajních případech se může stát, že svou pedagogickou profesi opustí. Pro tento jev se vžil název drop-out.

Cílem práce bylo zjistit a popsat metody profesní podpory začínajících učitelů, a proto byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jakých systematických forem profesní podpory se začínající učitelům v předškolním vzdělávání dostává?
2. Jaké faktory ovlivňují adaptační období začínajícího učitele?
3. Jaká je míra úvah začínajících učitelů o drop-outu v předškolním vzdělávání v kontextu výše uvedených otázek v souvislosti s nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání začínajícího učitele?

Z těchto otázek byly stanoveny otázky výzkumného šetření a v závěru práce je uvedeno shrnutí výzkumných zjištění.



## 1 Profese učitele mateřské školy

Pokud se podíváme na profesi učitelky mateřské školy v historickém kontextu, uvádí Burkovičová (2011), že se vyvinula z pracovní pozice pěstounek z doby prvního předškolního institucionálního vzdělávání, což je zhruba polovina 19. století. V té době k hlavním úkolům pěstounek patřila péče o děti z hlediska zdraví a bezpečnosti a až později i příprava na základní vzdělávání. Tedy z oblasti spíše sociální toto povolání přešlo v pedagogické povolání.

Již před více než 100 lety, konkrétně v roce 1920 na prvním sjezdu učitelů „*byl vysloven požadavek vysokoškolského vzdělání učitelek mateřských škol, jež se podařilo umístit i do návrhu školského zákona. Z ekonomických důvodů však po desetiletém projednávání návrh nakonec nebyl přijat*“ (Burkovičová, 2011) Jak uvádí Syslová (2013, s. 63), již v roce 2001 přinesla Bílá kniha požadavek na vysokoškolské vzdělání učitelů mateřských škol: „*poprvé a naposledy toto bylo uzákoněno 27.8.1946, jenže v roce 1950 byl schválen požadavek pouze středoškolského vzdělání, a to i u učitelů I.stupně.*“ Zounek et al. (2011, s. 143) uvádí, že důvodem byl nedostatek učitelů, protože se významně zvýšila zaměstnanost žen a pro děti bylo potřeba více mateřských škol. V datu uzákonění se Syslová mírně liší v porovnání s názorem Burkovičové. Autorka Burkovičová dále uvádí, že pro sjednocení názvosloví bylo výnosem ministra školství z 30.5.1934 stanoveno použití termínů „mateřská škola“ a „učitelka mateřské školy“. Studium trvalo 4 roky, resp. 3 roky teoretické výuky a poslední rok byl praxí. Byla to nutnost z hlediska odpovědnosti za děti, protože po 3 letech studia bylo studentkám 17 let, a tak nebyly plnoleté. V 70. letech, jak přibývalo vědeckých poznatků o důležitosti předškolního období dítěte, byla přiznána důležitost vysokoškolskému vzdělání předškolních pedagogů, ale byla ponechána i varianta středoškolského vzdělání.

Období po 2. světové válce až roku 1989 bylo předškolní vzdělávání pod vlivem komunistického režimu. Petru Puhrová (2018, s. 26) definuje pojetí socialistické mateřské školy jako kladení důrazů na kolektivní přístup, vysoký počet dětí ve třídě. Byla potlačována spontánnost a individualita každého jedince, a naopak posilována

povinnost účasti na kolektivních organizovaných akcích a aktivitách. „V roce 1948 se mateřská škola dostává do školské soustavy jako nepovinné školské zařízení. Toto zařazení trvalo až do roku 1991, poté se mateřská škola stala školou.“ (Petrů Puhrová, 2018, s. 26) Výběr učitelů byl poplatný době, a tak v mateřských školách v období komunistického režimu pracovali často spíše lidé s dobrým stranickým profilem než samotní pedagogičtí odborníci.

Po změně politického režimu po roce 1989 se na předškolní vzdělávání začalo nahlížet z mnoha dalších úhlů. Byly realizovány výzkumy, které přinesly mnoho nových informací a po celou dobu prochází oblast předškolního vzdělávání vývojem. Bohužel mezi laickou veřejností stále často přetrvává pohled na mateřské školy jako na jakési hlídací koutky, hlídací zařízení dětí a tím je deformován i jejich pohled na předškolní pedagogy. Mateřské školy jsou však součástí vzdělávací soustavy (ISCED 0) a poskytují vzdělání spojené s ranou péčí. V mateřských školách nepůsobí jakési hlídací tety, ale kvalifikovaní pedagogové. Kolář (2012, s. 407) doplňuje k pojmu učitelské profese i širší pohled: „V centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj osobnosti prostřednictvím předávání kulturního dědictví mladším generacím. Vyžaduje intelektové schopnosti a osobnostní kvality k výkonu oněch služeb. Vyžaduje dlouhodobou specifickou přípravu..... Učitelství vyžaduje především osobnost, ale i vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností, akceptace žáků a respektu k jejich osobnosti.“

## **1.1 Profesní příprava**

Kdo tedy může být pedagog? Tato profese je vymezena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v platném znění. Pedagogickým pracovníkem je dle § 3 osoba plně způsobilá k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonná, zdravotně způsobilá, s prokázanou znalostí českého jazyka

Požadavky na vzdělání předškolního pedagoga jsou specifikovány obsáhle v § 6 tohoto zákona. Stručně shrnuto - systém přípravy předškolních pedagogů probíhá na třech úrovních, resp. ve třech stupních vzdělání, kdy na stejnou pracovní pozici učitelky v mateřské škole splňuje požadavky jak absolvent střední pedagogické školy, absolvent

vyšší odborné školy tak absolvent bakalářského nebo absolvent magisterského studia ve studijních oborech dle uvedeného § 6. Tedy poněkud paradoxní situace, kdy za stejných platových i pracovních podmínek splňují kvalifikaci absolventi tří různých úrovní vzdělání. Vypovídá to o nejednotném pohledu a neujasněných požadavcích na kvalitu vzdělání předškolního pedagoga.

## 1.2 Osobnost předškolního pedagoga

Výše uvedený legislativní rámec je však pouhým základem, protože profese učitelky mateřské školy vyžaduje mnohem více. Je popisována mnohými definicemi. Kolář (2012, s. 407) shrnuje učitelskou profesi *“jako unikátní, jedinečnou činnost. Jejím základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy (především mladších generací). Vyžaduje intelektové dovednosti a osobnostní kvality k výkonu oněch služeb (profesiografie učitele). Vyžaduje dlouhodobou specifickou přípravu. Učitelé přejímají autonomní odpovědnost za své jednání a rozhodování. Učitelství je samotnými učiteli (i jinými) chápáno jako poslání.”*

Svobodová a Vítečková (2017, s. 14) doplňují, že učitelka v mateřské škole *“byla a je považována za člověka s širokou škálou dovedností, ručními pracemi počínaje, hrou na hudební nástroj či malováním obrazů konče.”* Dále tyto autorky hovoří o tom, že dítě je zcela závislé na dospělé osobě, na učitelce, což ještě umocňuje její míru odpovědnosti. Jak autorky uvádí, je zde prostor pro manipulaci a mocenské zacházení, a to může způsobit dětem velika a někdy celoživotní zranění. Proto jsou na osobnost pedagoga v předškolním vzdělávání kladeny velmi vysoké nároky, zejména na jeho osobnostní vyzrálost a etické jednání.

Vysoké počty dětí v mateřských školách ale omezily individuální přístup pedagogů. Opravilová (in Syslová, 2013, str. 40) uvádí, že *“Individuální svoboda a nezávislá činnost malého dítěte, charakteristická pro rodinné prostředí, je nahrazena záměrem organizované činnosti a dostává se pod veřejnou kontrolu. Vzniká nebezpečí, že výchovný záměr nedokáže dostatečně citlivě zhodnotit zájmy, potřeby a možnosti každého dítěte, a že bude možno dítětem manipulovat, i když tato manipulace vychází vesměs z dobrých úmyslů.”* Čímž potvrzuje výše uvedený pohled autorek Svobodové a Vítečkové.

Charakteristika pedagoga v předškolním vzdělávání také vychází ze zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), v platném znění, konkrétně z cílů předškolního vzdělávání, kdy v § 34 je uvedeno, že *“předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.”*

Důležitým faktem, který je třeba zdůraznit, je to, že mateřská škola je pro dítě první vzdělávací institucí, kterou začíná jeho celoživotní učení. A to navzdory stále velmi rozšířeným pohledům rodičů a laické veřejnosti, které předškolní vzdělávání často zužují pouze na možnost poznat nové kamarády a umístit dítě do kolektivního zařízení během pracovní doby rodičů. Celoživotní učení je charakterizováno jako *„veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj jeho znalostí, dovedností, kompetencí a zároveň umožňují jak osobnostní růst, tak občanské a profesní uplatnění.“* (Veteška, 2010, s. 10) Ten dále zdůrazňuje důležitost kvalitního vzdělávání od nejútlejšího věku jako základu pro pozitivní postoj jedince k celoživotnímu učení.

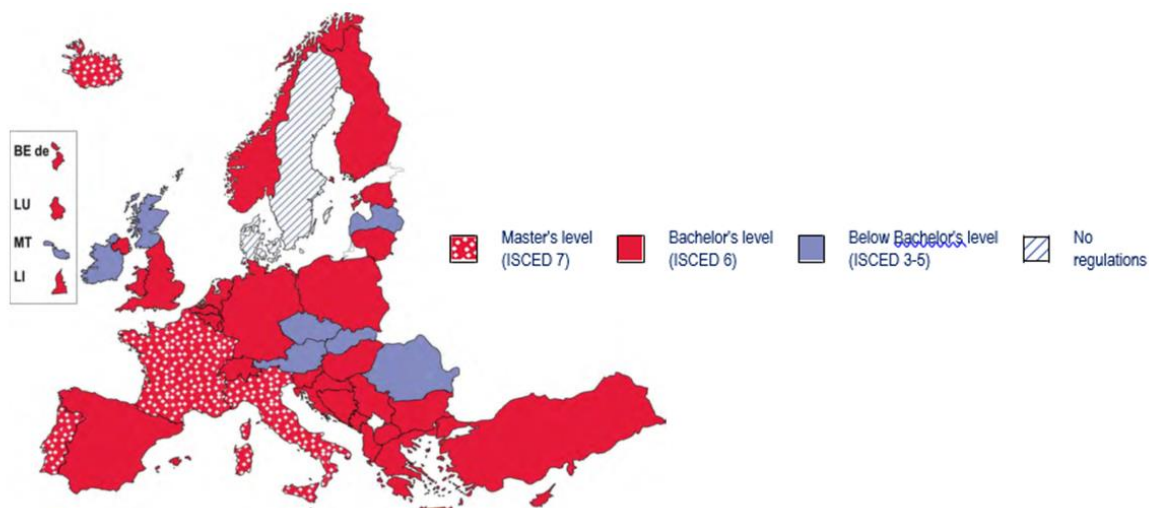
Autoři jako například Svobodová, Vítečková nebo Syslová, se ztotožňují s více než 70 let starým výrokem, že vzhledem k míře ovlivnění ve výchově a postojích dětí je v mateřských školách zapotřebí mít nejkvalitnější učitelky ze všech stupňů vzdělávání (Vrána, 1946, s. 334) A právě tím, jakou věkovou skupinu učitelky v mateřské škole vzdělávají, je dle autorek všeobecná tendence a zmíněný pohled laické veřejnosti na tyto učitelky nahlížet spíše v rovině pečující tety než pedagogického profesionála. Opět se shodují výše uvedení autoři, že podobný pohled mají často i uchazeči ke studiu předškolní pedagogiky, že hlavní náplní práce učitelky je láska k malým dětem. To však autoři vnímají jako motivaci ke studiu než jako profesní kompetenci. Nicméně Vašutová (2007, s. 20) dodává, že *„láska k dětem uváděná učiteli jako podstata*

*učitelské profese se překrývá s mateřskými emocemi. Role matky je projektována do role učitelky.“*

### 1.3 Předškolní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy

Pro srovnání a úplnost informací si nyní udělejme malý exkurz na požadavky stupně vzdělání předškolních pedagogů v Evropě a pojetí předškolního vzdělávání v zahraničí. Nejzajímavější rozdíly mezi Českou republikou a zahraničím v oblasti požadavků na vzdělání předškolních pedagogů jsou uvedené na obrázku 1.

Obrázek 1 Požadovaná kvalifikace učitelů v předškolním vzdělávání v Evropě



Zdroj: European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, str.76

Z obrázku 1 vyplývá, že většina evropských zemí požaduje stupeň vzdělání ISCED 6-7 (bakalářské a magisterské vzdělání), pouze 6 zemím, mezi které patří i ČR, stačí nižší stupně ISCED (konkrétně v ČR je nejnižší požadavek stupeň 3), pro úplnost je nutné zmínit, že Švédsko nemá regulovaný stupeň vzdělání.

Pokud se zaměříme např. na německy mluvící země (Rakousko, Německo, Belgie, Švýcarsko, Lucembursko), jsou zajímavá srovnání s Českou republikou v níže uvedených oblastech. Ze studie Loudové (2012) vyplývají následující informace:

1. Požadavky na stupeň vzdělání předškolních pedagogů:

- Lucembursko nerozlišuje předškolní a primární vzdělávání, pedagogové jsou profesně připravováni na práci s dětmi 3-12 let,
- Německo – pedagogy vzdělávají sociálně zaměřené odborné školy, nikoliv přímo pedagogické.

2. Uvádění do praxe – povinné nebo doporučované je v Německu, Rakousku. Naopak v Lichtenštejnsku, Lucembursku, Belgii stejně jako v ČR.

3. Věk přijímaných dětí – v rozmezí mezi 3–6 rokem, Belgie od 2 let a 8 měsíců, Lichtenštejnsko a Švýcarsko od 4 let. Česká republika má nejnižší hranici, tj. od 2 let (právní nárok od 3 let).

4. Zřizovatelé – obce, katolická a evangelická církev (v Německu zřizují celkově až 60 % školek), německojazyčné společenství (Belgie), soukromí zřizovatelé, svazy, soukromé osoby.

5. Platby za předškolní vzdělávání: bezplatné předškolní vzdělávání (někde včetně stravy) ve všech uvedených zemích, pouze Rakousko stejně jako ČR má bezplatný jen poslední rok předškolního vzdělávání, nutno ale uvést, že v Rakousku předškolní vzdělávání nespadá pod školství ale sociální péči.

6. Zajímavosti: mateřské školy musí mít otevřeno – Rakousko 47 týdnů v roce, Belgie 182 dní v roce, 5,5 hodiny denně, Česká republika – celoroční provoz bez možnosti prázdnin, pouze po dohodě se zřizovatelem lze přerušit provoz během letních prázdnin po dobu dohodnutou se zřizovatelem. Ve Švýcarsku je hustá síť 1-2 třídních MŠ, řídí samy učitelky – nemají ředitele, jsou řízeny centrálně v rámci kantonu či obce. Počty dětí mezi 15–20, někde tento počet i na 2 pedagogy. V ČR 24 (na výjimku až 28 dětí) na jednoho pedagoga (druhý pedagog přichází často až na pobyt dětí venku).

Výše uvedené srovnání s Evropou, resp. či užším výběrem německy mluvících zemí ukazuje na rozdílech sekundární požadavky na práci předškolního pedagoga. Loudová (2012), dále uvádí, že například v Belgii mají mateřské školy velmi prestižní pověst. Z podmínek práce pro předškolní pedagogy vyplývají například v Belgii poněkud neuvěřitelné podmínky ve srovnání s ČR – požadavek na vzdělání ISCED 5 B, ve třídě 15–20 dětí na 2 pedagogy, provoz 5,5 hodiny denně (odpoledne mají rodiče možnost samostatného placeného hlídání dětí) a 182 dní v roce. Obecně se dá vyvodit, že v ČR

proti zahraničí jsou nároky na práci předškolního pedagoga vysoké při nižších požadavcích na stupeň vzdělání a legislativně neuchopené adaptaci začínajícího učitele. Ať už se to týká počtu dětí, provozní doby školek, počtu hodin pedagogické práce, administrativní zátěže nebo společenské prestiže.

#### 1.4 Začínající učitel

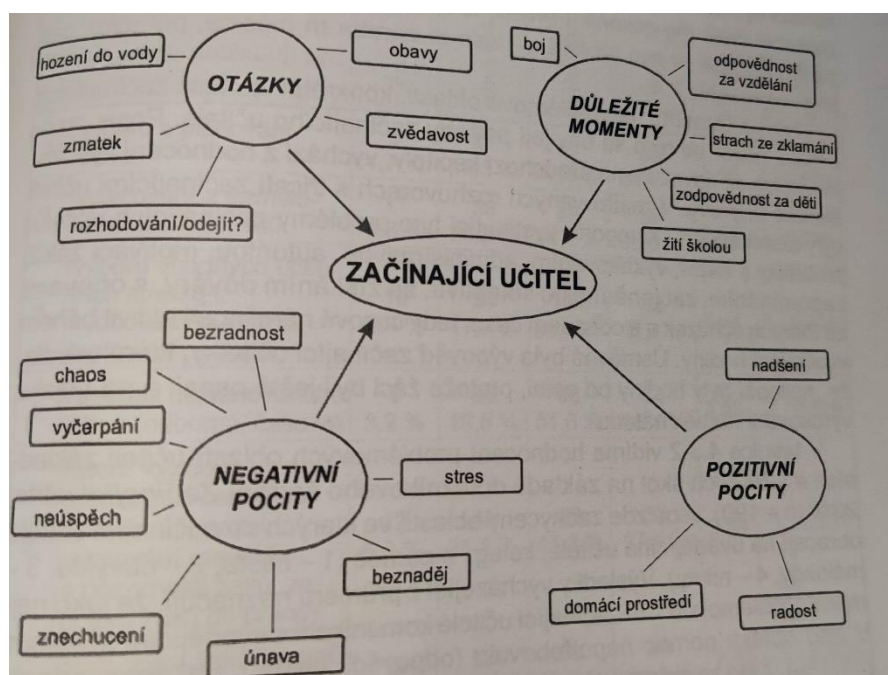
Začínající učitel je definován jako učitel v období vstupu do profese. Délka tohoto období není jednoznačně časově ohraničena. Vítečková (2018, s. 27) uvádí, že je to doba, kdy je „*učiteli poskytována podpora vedení školy nebo v případě neexistence podpory doba, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.*“ Model systému podpory začínajících učitelů například pracuje s obdobím 2 let. Ligurská (2021) uvádí období do 3 let. Toto období však může být i delší. Dá se ohraničit tím, že je to období, během kterého začínající učitel potřebuje cílenou a systematickou podporu. Vítečková (2018, s. 88) vnímá důležitý aspekt adaptačního období v tom, že začínající učitel porovnává a hodnotí svou práci na základě svých zkušeností, prožitků, reakcí okolí a v důsledku toho může měnit své postoje a názory, tím dochází k jeho formování a vytváření modelů pedagogického působení.

Fullerová (1969) in Janík et al. (2017, s. 6) definovala ve svém „*vývojovém modelu tří oblastí, na které se začínající učitelé postupně zaměřují, a to:*

1. *orientace na „já“, přežití;*
2. *orientace na pedagogickou situaci;*
3. *orientace na žáka.*“

Šimoník (1995, s. 10) uvádí, že v zahraniční literatuře se často operuje s termínem „*nástupní šok*“ u začínajících učitelů. Dle něj v českém prostředí není přímo „*nástupní šok*“ obvyklý, ale připouští, že začínající učitelé často pociťují v tomto období zklamání. Zajímavou poznámkou je jeho postřeh, kdy dle jeho názoru nastupující učitelé tak nějak samozřejmě počítají s problémy. Vítečková (2018, s. 111) zmiňuje silný faktor ve vnímání sebe sama jako začínajícího učitele, a to jsou pocity (viz obrázek 2). Zpočátku převažují negativní pocity a uvědomění, že se ze studenta stal učitelem, po jejich překonání se již dostavuje pozitivní vnímání. Autorka uvádí, že toto období trvá přibližně 3 měsíce.

Obrázek 2 Pocity začínajícího učitele



Zdroj: Vítečková (2018, s. 111)

Jak uvádí ze získaných výsledků výzkumů Hanušová, Píšová, et al. (2017, s. 34) obtížné pro začínající učitele je zejména to, že nemají přechodné a zjednodušené období na počátku, ale rovnou začínají učit a je od nich očekáván plnohodnotný pedagogický výkon ve výuce dětí, žáků, studentů. Obvykle za sebou nemají ze studia velké množství praxí a ostrý vstup do reality je pro ně nesmírně náročný. Pokud vedení školy nezajistí začínajícímu učiteli potřebnou systematickou podporu, může začínající učitel zažívat stres a problémy ve svém ukotvování v profesi, které mohou vést až k odchodu nejen ze školy ale někdy i z profese, což je nazýváno termínem drop-out.

Co je pro začínající učitele nejnáročnější? Dle Janíka, Wildové et al. (2017, s. 7) „pracovní zátěž (včetně časové náročnosti), nedostatek sebedůvěry, stanovování si nerealistických cílů, nutnost vyrovnat se s mnohočetností úkolů, nedostatečný přístup k informacím a zdrojům i další externí faktory – např. pro tuto etapu života rovněž typický vstup do samostatného života“. Juhaňák et al. (2018, s. 37) identifikoval nejčastější oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebují pomoci. Učitelky mateřských škol potřebují nejčastěji profesní podporu v těchto oblastech: nejvíce ve vedení školní



dokumentace, komunikaci s rodiči, znalosti kurikula/ŠVP a přizpůsobení ho dětem, dále v hodnocení dětí, v kázeňských problémech, při práci s dětmi s SVP (tj. nadané děti, poruchy učení, poruchy autistického spektra atd.), potřebují pomoci v konkrétní přípravě na hodiny. Pomoc či podporu v menší míře potřebují také v oblasti práce s hlasem, bezpečnosti dětí, sebereflexi, komunikaci s dětmi a komunikaci s kolegy. Vzhledem k obsahu studia při přípravě učitelek mateřských škol se dá předpokládat vliv dosaženého stupně vzdělání na oblasti a rozsah potřebné pomoci u začínajících učitelek.

### **1.5 Náhled na adaptační období v ČR a zahraničí**

Jak bylo již uvedeno, v současné době není adaptační období v České republice legislativně vymezeno ani jinak systematicky vedeno. Ale jak je zmíněno výše, je již tato problematika zařazena ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Janík et al. (2017, s. 8) uvádí, že „*ve školách v České republice není adaptační období (zaškolovací programy) běžné. Až 62 % učitelů působí na školách, které nenabízí formální zaškolovací program.*“

Je zajímavé porovnat Českou republiku se zahraničím. Janík et al. (2017) uvádí konkrétní srovnání s Německem, Rakouskem, Anglií, Francií (viz obrázek 3). Jak autoři dále uvádějí, v těchto zemích adaptační období je vázáno již na studium a probíhá paralelně v rámci studia nebo těsně po jeho ukončení. Obvyklá délka je 1–2 roky.

Vítečková (2018, s. 83-87) doplňuje Janíkovo zahraniční srovnání s Českou republikou o další země. Polsko – má formální ukotvení uvádění, adaptační období trvá 1 rok, učitelé jsou přijímáni na dobu určitou s nižším platovým ohodnocením. Poté na dobu neurčitou jako smluvní učitelé, přičemž musí po roce adaptačního období splňovat daná kritéria (obeznámenost se školskými právními předpisy, absolvované hospitace ve výuce svého mentora, hospitace mentora nebo ředitele školy u začínajícího učitele, schopnost výuky dle školního řádu, schopnost spolupracovat se žáky, znát jejich problémy, účast na dalších nabídkách školního vzdělávání).

Obrázek 3 Období indukce (adaptace) ve vybraných zemích

	<b>Německo</b>	<b>Rakousko</b>	<b>Anglie</b>	<b>Francie</b>
<b>Legislativní zakotvení</b>	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano
<b>Zajišťující instituce</b>	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Školy, národní panel, místní samospráva	Školy, pedagogické vysoké školy
<b>Místo realizace indukce</b>	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy	Školy, pedagogické vysoké školy
<b>Situování do systému učitelského vzdělávání</b>	Po magisterském studiu	Samostatně po bakalářském studiu, během magisterského studia či po něm	Po studiu	Během magisterského studia
<b>Délka</b>	18 měsíců	12–24 měsíců	12 měsíců	cca 12 měsíců
<b>Formy adaptačního období</b>	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka	Vlastní výuka
<b>Uvádějící učitel</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Zkrácený úvazek začínajícího učitele</b>	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano

Zdroj: Janík et al. 2017, s. 14

Slovensko má adaptační období 3 měsíce až 2 roky, začínajícímu učiteli je přidělený uvádějící učitel, školy si samy vytváří adaptační plány, adaptační období je ukončeno zkouškou ve formě otevřené hodiny před tříčlennou komisí. V Maďarsku není formálně vymezeno adaptační období, každý začínající učitel má přiděleného uvádějícího učitele, za začínajícího učitele je učitel považován do 3 let praxe. Nizozemsko nemá povinné uvádění začínajícího učitele. Finsko nemá formální způsob začleňování, má velkou autonomii v rozhodování při používání školících programů, každý učitel má právo na adaptační fázi odborné přípravy.

Z obrázku 3 je patrné, že legislativní ukotvení adaptace začínajících učitelů bude vyžadovat i v České republice komplexnější změny v navazujících souvislostech, například ve zkrácení úvazku uvádějícího učitele.

## 1.6 Projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

V souvislosti s tématem podpory začínajících učitelů je důležité zmínit projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále jen SYPO), číslo projektu CZ.02.3.68/0.0/0.0/17\_052/0008363, který vytvořil a zajišťuje Národní pedagogický institut. Projekt je spolufinancován Evropskou unií ve výši 281 519 320 Kč a doba

jeho trvání je stanovena na období 1. 1. 2018 – 31. 10. 2022 (ukončení projektu; 31. 3. 2023 vyhodnocení přínosů).

*„Hlavním cílem projektu je vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která přispívá ke zvyšování profesního rozvoje jednak vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol, jednak učitelů v oblasti oborových didaktik, a to prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP s definovanými kritérii kvality.“* (Systém profesní podpory učitelů a ředitelů, 2018, online).

Školy, které se do projektu zapojily, obdržely metodiku Model systému podpory začínajících učitelů. Tato metodika je velmi podrobná, návodná, a to jak v teorii, tak v praktických postupech. Shrnuje a poskytuje komplexní návod pro vedení školy, uvádějícího i začínajícího učitele, včetně adaptačního plánu.

Projekt stále pokračuje, nejsou zatím k dispozici veřejně publikované výsledky. Nicméně je velmi důležité, že tento projekt vznikl a je realizován. V tuto chvíli jeho výstupy jsou podkladem pro MŠMT. Vzhledem k realizaci Strategie 2030+ (Fryč, et al., 2020), což je strategie vzdělávací politiky České republiky pro období let 2020-2030, lze předpokládat využití výstupů z projektu SYPO. Strategická linie 3 v uvedené Strategii 2030+ je definována jako podpora pedagogických pracovníků a zabývá se systémem komplexní profesní přípravy a podpory pedagogické práce škol.

## **1.7 Drop-out**

Drop-out je sice zahraniční termín pro míru odchodu pedagogů ze školství, ale do českého jazyka se příliš nepřekládá. Píšová (2019) uvádí, že v zahraničí jsou tyto odchody často systematicky sledovány. Česká republika zatím toto systematické sledování neprovádí a míra drop-outu v českém školství zatím není zdokumentována relevantními statistikami. Ojedinělý výzkum na toto téma provedli autoři studie Chtějí zůstat nebo odejít? v roce 2017. Tento výzkum se však týkal pouze prostředí základních škol. Nicméně pojetí studie je zajímavé a inspirující a nepochybně ho lze vztáhnout i k předškolnímu vzdělávání.

Je s podivem, že systematické sledování míry drop-outu a jeho vyhodnocování v českém školství doposud nestojí ve středu zájmu. Je všeobecně známou informací,

že se školy s dlouhodobě potýkají s nedostatkem učitelů, mateřské školy nevyjímaje, a že „*průměrný věk učitelů je v České republice vyšší než v okolních zemích a stále roste*“ (Ligurská, 2021, s. 28). Důsledkem pak mohou být řešení, která nejsou vždy systémová. Například chystaná novela zákona o pedagogických pracovnících, která by měla umožnit učit ve školách sice odborníkům, ale nepedagogům na 2. stupni ZŠ a na středních školách.

Dokonce se již hovoří o drop-outu před zahájením profesní kariéry, pro kterou jsou studenti pedagogických fakult primárně připravováni (Ligurská, 2021, s. 26). Dále zde Ligurská uvádí, že „*představitelé MŠMT ve svých mediálních vyjádřeních hovoří až o 60 % absolventů pedagogických fakult, kteří si každoročně hledají práci mimo školství.*“ V uvedeném článku dále autorka konstatuje, že v zahraničí nejvíce ohrožuje drop-out učitele právě na začátku profesní kariéry, což je období do 3 někdy až do 5 let praxe. Lze předpokládat, že tyto údaje lze aplikovat i na Českou republiku.

Za přirozený úbytek, který nijak neohrožuje kvalitu vzdělávání, je považována míra drop-outu kolem 5 % (Helms-Lorenz et al., 2016 in Hanušová, Píšová et al., 2017, s. 15). Tito autoři dále uvádějí, že vysoká míra „*drop-outu je typická zejména pro anglofonní země USA, 39-50 %, Velká Británie 35 %, Austrálie 20-50 %, Kanada 20 % a dále například Izrael 40 % či Norsko 33 % nebo Nizozemsko 25 %.* Nejnižší míru drop-outu naopak vykazují *Japonsko 3 %, Jižní Korea 3 %, Finsko 7 %, Taiwan 1,3 %.*“ (Hanušová, Píšová, et al. 2017, s. 15). Autoři uvádí jako výsledek svého výzkumu na českých základních školách, že pouze 62 % učitelů chce zůstat na škole, kde pracují. Záměrem této práce není zjištění přesné míry drop-outu ve sledované skupině, ale zjistit pro dané období tohoto školního roku míru úvah začínajících učitelů o odchodu z profese.

## 2 Profesní kompetence a formy podpory začínajících učitelů

Obecná definice kompetence říká, že je charakterizována jako „*způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost, pravomoc*.“ Vašutová (2007, s. 28) dodává, že profesní kompetence jsou předpoklady k úspěšnému zvládnutí profese. Švec (2005, s. 25) se domnívá, že „*profesní kompetence jsou východiskem pro určení tzv. profesního standardu, který by měl být normou pro vstup učitele do profese*“. Uvádí pojem klíčové kompetence jako nejdůležitější kompetence pro výkon profese učitele.

Doposud není stanoven závazný profesní standard pedagoga. Jak uvádí Šneberger (2014, str. 6) „*jsou tak pedagogové i školy často hodnoceni dle výsledků dětí nebo počtu počítačů na studenta*“, což je sice počítatelné, ale zavádějící a nevhodné v procesu hodnocení pedagoga. V těchto výsledcích se nezobrazuje více méně nic ze skutečně důležitých kompetencí pedagoga.

Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 23) charakterizují pojetí kompetencí také jako „*kompetence od jiného (příslušnost, pravomoc, odpovědnost) a kompetence od sebe (způsobilost, schopnost, dovednost)*“ Kompetentní pracovníkem z uváděného modelu je pracovník, který může, umí a chce. Kompetence nazývaná „od jiného“ nahrazuje v podstatě určitou formální autoritu, kdy je někomu dána kompetence z působnosti jeho funkce, např. funkce ředitele školy, který zodpovídá, rozhoduje, má určitá oprávnění atd. Kompetence nazývaná „od sebe“ je souhrn osobnostních a profesních předpokladů pro to, aby dotyčný svou funkci zvládl, tj. jeho znalosti, dovednosti, osobnostní profil.

V praxi jsou užívané tzv. kompetenční modely, které definují potřebné kompetence k určité pracovní pozici. Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 34) uvádí, že „*v pedagogických vědách se s kompetenčním modelem nesetkáme*“. Adamec et al. (2020, s. 13) však pracuje s pojmem kompetenční profil. Rozděluje kompetenční profily na 3 oblasti – kompetenční profil začínajícího učitele, kompetenční profil uvádějícího učitele a kompetenční profil vedení školy. A charakterizuje je jako „*úzkou část všech učitelských kompetencí, které začínající učitel využije právě v rámci adaptačního období. Jejich vymezení je důležité pro jejich cílený a plánovitý rozvoj*.“

Adamec et al. (2020, s. 46) ale i jiné zdroje uvádějí některé osobnostní předpoklady společné pro práci pedagoga jakéhokoliv stupně škol. Jsou to především předpoklady morální a etické, dále zásadovost, otevřenost bez predsudků, přímost, odpovědnost, náročnost k žákům a sobě samému.

## 2.1 Kompetenční profily

Pojetím a definicemi kompetencí se zabývá mnoho autorů a zatím nepanuje zcela jednoznačná shoda ve vymezení profesních kompetencí. Vašutová (2007, s. 35-37) definovala 8 profesních kompetencí předškolního pedagoga – předmětové; didaktické a psychodidaktické; pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní. Toto definování kompetencí přebírají i další autoři, například Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 35), Vítečková (2018, s. 36). Adamec et al. (2020, s. 46) však uvádí kompetenci jen 6 a rozvíjí pojem kompetenční profil o definici *“Kompetenční profil poskytuje pomoc při vlastním profesním rozvoji, především při jeho plánování. Stává se nástrojem pro sebehodnocení a hodnocení vlastní práce. Je efektivní pomůckou také pro uváděcího učitele a vedení školy.”* Vzhledem k tomu, jaké jsou kladeny požadavky na předškolní pedagogy, ale i na pedagogy vyšších stupňů škol, je nutné nejen studium předškolní pedagogiky, ale především osobnostní předpoklady jednotlivce. Shrnují to i v souladu s jinými autory právě Adamec et al. (2020, s. 46) když říkají, že *„Pro pedagogický úspěch jsou však podstatné i vlastnosti, které jsou součástí osobnosti učitele. Nejsou měřitelné, často se nedají ani naučit, snad jen rozvíjet a kultivovat.”* Ten uvádí kompetence začínajícího pedagoga takto – kompetence k plánování výuky; k realizaci výuky; k hodnocení výsledků vzdělávání; k sebereflexi, profesnímu rozvoji; organizační a administrativní; komunikační a sociální.

Pro začínajícího učitele je přidělení uváděcího učitele zřejmě nejdůležitější forma podpory pro uvádění do profese, resp. v adaptačním období. Možnost mít na koho se obrátit, být jím veden. Pro osobnost uváděcího učitele je velmi důležité, aby to byl člověk zejména s vysokou mírou morálně-volných vlastností, eticky jednající, empatický, s potřebnou mírou profesního optimismu. Model systému podpory (2018) pracuje s výčtem kompetencí – *„kompetence komunikační a kompetence ke*

*spolupráci, kompetence k uplatnění mentoringu, kompetence k rozvoji školy, kompetence k plánování profesního rozvoje a k pedagogickému plánování, profesní kompetence“*. V dalších pramenech nejsou jednoznačně definovány kompetence uvádějícího učitele, ale Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012, s. 80-81) definují kompetenční model středního managementu školy. Uvádějí čtyři základní oblasti kompetencí – kompetence osobnostní, odborné, sociální, manažerské. Tyto kompetence dále rozvíjejí v obecnější rovině, nejsou primárně definovány jen pro uvádějícího učitele. Vítečková (2018, s. 92) doplňuje, že uvádějící učitelé by neměli být jen dobrými učiteli, ale měli by mimo jiné *„mít schopnost vzdělávat dospělé, věřit v začínající učitele, vytvářet a udržovat profesní vztahy s ostatními zaměstnanci, podporovat kompetence učitelů, měli by být kvalifikovaní pro systematické sledování výuky, umět dávat a přijímat zpětnou vazbu, dobré komunikační schopnosti, schopnost naslouchat, reagovat empaticky, mít reflektivní myšlení, organizační schopnosti, dostatek času.“* Důležité je, aby uvádějící učitel vytvářel prostor začínajícímu učiteli pro jeho nápady, inovace, inspirace. Autorka popisuje právě začínající učitele tak, že bývají ve svém nadšení tlumeni, dostávají v tomto směru negativní zpětnou vazbu, a přitom začínající učitel by měl být vnímán jako *„zdroj inovací“*. (Vítečková, 2018, s. 92)

Pokud hovoříme i o kompetenčním profilu ředitele školy, zcela jednoduše řečeno se dá říct, že jaký je ředitel, taková je škola. Ředitel školy je klíčovou osobou pro kvalitní fungování školy. Z pohledu tématu začínajícího učitele je důležitá role ředitele především jako lídra pedagogického procesu, v adaptaci začínajícího učitele hraje velmi důležitou roli, jeho postoj a chování je nejspíš nejen v prostředí mateřských škol určující pro podporu začínajícího učitele.

Z kompetenčního modelu ředitele škol tak, jak ho vnímá Lhotková, Trojan a Kitzberger (2012) je ve vztahu k začínajícímu učiteli důležité lídrovské a strategické myšlení ředitele, zejména motivace pracovníků, dále manažerské schopnosti a z nich především personální činnosti jako např. kvalitní forma hodnocení. Z odborných kompetencí je nesmírně důležitá komunikační schopnost ředitele, ze sociálních kompetencí řešení problémů, konfliktů a z řízení evaluace procesu a využití zpětné vazby pro zlepšování procesu. Vše výše uvedené vytváří zázemí pro kvalitní adaptaci

začínajících učitelů. V praxi je toto vše však značně limitováno velkou pracovní zátěží ředitelů a zejména ředitelek MŠ díky rozsáhlé agendě, vysokém počtu hodin přímé pedagogické práce, absenci podpůrného personálu, což potvrzuje Weidnerová (2019). Nicméně mezi osobnostní a lídrovské kompetence vedoucích pracovníků patří i oblast time managementu a stanovení priorit, takže je na každé ředitelce mateřské školy, nakolik oblast uvádění začínajícího učitele vnímá jako zásadní.

## **2.2 Formy podpory při uvádění začínajících učitelů**

Předpoklad, z kterého vychází otázky výzkumu pro účely této BP je takový, že formy podpory začínajících učitelů jsou nesystematické, jednostranné, pokud v určité škole existují. Tato hypotéza vychází z toho, že legislativně zakotvená podpora začínajících učitelů není od roku 1985 dosud. Dosud není ani definovaný profesní standard pedagoga. Je to také překvapivé vzhledem k tomu, že napříč stupni vzdělávání je v českém školství nedostatek kvalifikovaných učitelů. Dle Zprávy z mimořádného šetření MŠMT (2020, s. 88-89) vyplývá, že v regionálním školství je pouze 77,7 % absolventů učitelských oborů a 4,7 % je zcela bez pedagogického vzdělání, přičemž u mateřských škol je to 4,1 %. Ze zprávy dále vyplývá, že ve školním roce 2018/19 bylo pouze 3,7 % začínajících učitelů, což je celkově pouze 2,25 % absolventů pedagogických oborů. V případě mateřských škol je podíl začínajících učitelů 6,0 %. Tyto počty jsou pro obnovu pedagogických sborů nedostačující a o to více je třeba věnovat patřičnou pozornost péči o začínající učitele. Taktéž nejsou legislativně řešeny nutné související kroky, např. snížení úvazku přímé pedagogické práce u uvádějících učitelů, stále není samozřejmé mentorské vzdělání u uvádějících učitelů apod.

Z důvodu chybějící legislativní opory ve vztahu k začínajícím učitelům, mohou výše uvedené skutečnosti být pro začínající učitele nepříjemnou informací, protože nemají žádnou jistotu, že jejich uvádění do praxe bude systematické, kvalitní, přínosné a bude znamenat jeho skutečnou praktickou profesní formaci. Je na řediteli každé školy, jak stanovil pravidla uvádění začínajících učitelů, pokud je vůbec stanovil. Juhaňák (2018, s. 6) uvádí, že v ČR nejsou o uvádějících učitelích k dispozici téměř žádné informace. Šneberger (2012, s. 3) zdůvodňuje, proč je důležité, aby ředitelé investovali do lidského potenciálu. Uvádí, že organizace a firmy, které „investují 20 % pracovního



*času svých zaměstnanců do vzdělávání a učení se novým dovednostem, nejen dobře prospívají, ale jsou také hodnoceny jako kvalitní z pozice zaměstnanců a uživatelů jejich produktů.... Na tento trend musí reagovat i školství, protože kvalitní vzdělávání učitelů přináší všeobecný užitek, zvyšuje konkurenceschopnost škol a jejich služeb, mluvíme tedy o konceptu učící se organizace, která čerpá ze zkušeností a znalostí svých zaměstnanců, využívá jejich potenciálu, buduje vztahy respektu a důvěry k odlišnostem, individualitě a historii školy“.*

Mezi formy profesní podpory, které školy nabízejí, uvádí Juhaňák et al. (2018, s. 61) neformální setkávání učitelů, ke kterým dávají impuls jak učitelé, tak vedení školy, individuální vedení zkušenějším kolegou, sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem, párová výuka, vzájemné naslechy na hodinách, přidělení uvádějícího učitele/mentora, porady učitelského sboru. Do forem profesní podpory lze zařadit i další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP). Vítečková (2018, s. 152) vyjadřuje smysl dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků především „v *sebereflexi, kolegiální podpoře a posilování vlastních zkušeností se zkušenostmi kolegů a v osobnostně a sociálně orientovaném výcviku*.“

Nejzákladnější formou podpory je pro začínajícího učitele přidělení uvádějícího učitele. A i role uvádějícího učitele by měla respektovat určitá pravidla. Často je uvádějící učitel prostě jen starší či zkušenější kolega ochotný věnovat svůj čas začátečníkovi. To je velmi základní forma pomoci, která může být přínosná a nevyklučuje úspěch. Nicméně je zde velký prostor pro neodborné uvádění pro profese v neznalosti profesionálních metod či forem vedení, kdy může docházet i k nežádoucí manipulaci.

Naopak mezi účinné a přímé formy podpory patří proškolený uvádějící učitel, zejména v oblasti mentoringu, dále často externí odborníci jako je supervizor, mentor, kouč. Můžeme však hovořit i o nepřímých formách podpory začínajícího učitele, resp. faktorech, které mohou ovlivnit formaci začínajícího učitele a jeho motivaci zůstat v dané škole či ve školství samotném, jako je postoj vedení školy, s tím spojené pravidelné hodnotící schůzky, porady, kultura školy a vztahy na pracovišti, materiální zázemí a vybavenost školy apod.

Účinným nástrojem formy podpory je také zhotovení adaptačního plánu pro začínajícího učitele (viz obrázek 4). Je to individuální dokument každé školy, který pomáhá začínajícímu učiteli v zorientování se v chodu organizace a významně zjednodušuje systematickou spolupráci uvádějícího učitele, vedení školy a začínajícího učitele.

Obrázek 4 Zastoupení škol s adaptačním plánem na základě existence funkčního procesu uvádění na škole v %

	Je k dispozici plán uvádění?	
	Ano	Ne
<b>MŠ s funkčním procesem uvádění</b>	70	30
<b>MŠ bez funkčního procesu uvádění</b>	34,7	65,3
<b>ZŠ s funkčním procesem uvádění</b>	39,8	60,2
<b>ZŠ bez funkčního procesu uvádění</b>	12,5	87,5
<b>SŠ s funkčním procesem uvádění</b>	38,7	61,3
<b>SŠ bez funkčního procesu uvádění</b>	15,1	84,9

Zdroj: Juhaňák et al. (2018, s. 29)

Může mít například formu tabulky či rozpisu s informacemi a s přibližným časovým určením, kdy a co čeká zejména začínajícího učitele, tedy třeba náslechy, hodnotící pohovory, hospitace, dílčí samostatné úkoly a dále je možné ho pojmut komplexněji a uvést v něm i časový harmonogram úkolů vedení školy a uvádějícího učitele ve vztahu k začínajícímu učiteli. Přílohou či samostatným dokumentem je vhodné začínajícímu učiteli v adaptačním plánu také uvést provozní informace školy, to znamená, kdo za co zodpovídá, na koho se může a s čím obrátit, objasňuje provozní režim tedy například odemykání a zamykání budovy, režim dne apod. Příklad adaptačního plánu je uveden v příloze 1.

## 2.3 Mentoring

Ve českém školství není zatím mentoring nijak systémově nastaven. Impulzem pro vyzkoušení či zavedení mentoringu, koučinku a supervize ve školách byla v letech 2018-2020 finanční podpora z programu Operační program Vývoj, výzkum a vzdělávání z fondů EU.

Definice mentoringu je více. Stručná definice zní „*Mentoring je proces, v němž jedna osoba „mentor“ je zodpovědná za dohled na kariéru a rozvoj jiné osoby „mentee“ a*

*to mimo přímou linii podřízený/nadřízený“ (Clutteerbuck, 2004 a, s. 11-12, in Píšová a Duschinská, 2011, s. 41) Tyto autorky samy definují mentoring v učitelství jako „dlouhodobý, intencionální proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.“ Vítečková (2018, s. 89) má však trochu jiný pohled na mentoring. Domnívá se, že tato forma kolegiální podpory se neváže pouze k začínajícímu učiteli, a proto se přiklání k názoru, že by se mělo rozlišovat období adaptace a indukce. Naproti tomu Janík et al. (2017, s. 5) vnímá indukci jako synonymum adaptačního období. Kratochvílová et al. (2015, s. 26) přidává pohled na mentoring z českého prostředí „u nás je stále často spojován s „poučováním“, s nadřazeností mentora vůči kolegovi přijímajícímu podporu. Snad to souvisí i s přejímáním slova cizího původu, což u mnohých potlačí jeho pravý význam ve smyslu pomoci, podpory, vedení.“*

Stále není běžná praxe ve školství, aby uvádějící učitel absolvoval výcvik v mentoringu. Šneberger (2012, s. 8) uvádí, že mentoring lze ve školách provádět interně i externě, přičemž největšími rozdíly, které je charakterizují jsou finance a svázanost či nsvázanost s danou školou. Jako zajímavost tento autor uvádí příklad interních systémů v USA, Velké Británii a Irsku – interní systémy v těchto zemích provádějí zástupci ředitele pro kurikulum a DVPP či zdrojoví pedagogové. „Externí systémy mají vyšší přímé náklady, ale jsou výhodné vzhledem k nižším nákladům mentoringového systému“ Šneberger (2012, s. 9) jako příklad uvádí Německo, Belgie a Holandsko, kde externí mentoring provádějí inspektoři, vysokoškolští pedagogové a další vzdělavatelé. Ve většině zemí se však oba systémy kombinují.

Mezi laickou veřejností, ale často i nezkušenými pedagogy, jsou někdy rozdíly mezi mentoringem a koučinkem poněkud nejasně definovány až stírány. Jak uvádí Píšová a Duschinská (2011, s. 39-50) mentoring je zaměřený na profesní rozvoj, rozvoj potenciálu, typickým znakem je dlouhodobá spolupráce mezi mentorem a mentee a zaměřuje se na příčiny různých situací či pracovního výkonu. Mentor by měl být zkušený odborník v dané oblasti a obecně řečeno nese určitou odpovědnost za správné vedení mentee. To je rozdílná charakteristika proti koučinku, viz kapitola 2.4.

Abychom mohli mentorskou práci považovat za kvalitní a pro začínajícího učitele přínosnou, je třeba, aby jejich vzájemný vztah splňoval zejména podmínky vzájemné

důvěry, nehodnotícího přístupu a rovnost mentora a menteeho, tj. nikoliv vztah nadřízený/podřízený. Splnění těchto tří podmínek vytváří pro začínajícího učitele bezpečné prostředí, které je klíčové pro jeho kvalitní profesní rozvoj. Na tom se shodují jak Šneberger (2012) tak Pišová a Duschinská (2011). Všichni tito autoři upozorňují, že i když se mentoring jeví jako záležitost uvádějícího a začínajícího učitele, má přínos pro celou školu. Čím? Vedení mentora nemá vliv jen na menteeho, ale i na zlepšení kvality práce mentora. Pro menteeho jsou přínosy do určité míry očekávané – zvýšení profesní sebedůvěry, zkvalitnění pracovního výkonu, budování sounáležitosti s danou školou, s profesí učitele, povzbuzení k dalšímu profesnímu rozvoji apod. Přínosy pro mentora, které lze charakterizovat jako vedlejší, jsou zejména možná překvapivě zlepšení jejich vlastních profesních kompetencí (spolupráce s mentee jako zdrojem nových nápadů), zvýšení sebeúcty (vnitřní spokojenost), ochota investovat další energii do své profese (jakási „obnova sil“), rozvoj vztahů na pracovišti (kooperace) a zajímavý efekt kariérního růstu – úspěšné působení v roli mentora s sebou přináší zajímavé nabídky na řídicí posty.

Pišová a Duschinská (2011, s. 86-87) dále uvádějí jako přínos pro školu samotnou *„rychlejší uvedení nováčků do praxe, zlepšení individuálních výkonů, týmových výkonů, zlepšení komunikace, povzbuzení reflektivní praxe, vytváření klimatu profesního rozvoje, budování mentorských kapacit, povzbuzení příslušnosti k organizaci, snížení fluktuace učitelů.“* V mateřských školách je využití mentoringu velmi účinným nástrojem profesní podpory začínajícího učitele, protože často mentor a mentee spolupracují v jedné třídě. Mentee tak má možnost vidět komplexně práci mentora od plánování aktivit, přes samotnou práci s dětmi po osobní reflexi mentora. Svou stinnou stránku má mentoring v mateřské škole ve veliké zátěži pro mentora, kdy jsou na něj kladeny značné časové nároky v možnosti se s mentee sejít mimo dobu přímé pedagogické práce. Nemá možnost snížení hodin přímé pedagogické práce nebo speciální úpravu rozvrhu hodin. (Vítečková, 2018, s. 88)

## 2.4 Koučink

První použití slova coach (kouč) se *„objevilo ve slangu studentů Oxfordské univerzity okolo roku 1830“* (Pišová a Duschinská, 2011, s. 42) Jednalo se původně o provedení

studentů konkrétní zkouškou. V minulém století se začali objevovat koučové v americkém sportu a později se koučování rozšířilo do mnoha dalších oblastí.

Definice dle Horské (2009, s. 14) zní: „*Koučink představuje vztah a proces, v němž kouč pomáhá koučovanému při dosahování jeho vizí, cílů a přání. Koučink vede koučovaného k převzetí či zvýšení odpovědnosti a plánování a dosahování vlastních cílů, pomáhá vymezení jeho cílů, ale také těchto cílů dosahovat rychleji a efektivněji.*“

Horská (2009, s. 13) i Píšová a Duschinská (2011, s. 43) se shodují, že koučování je na rozdíl od mentoringu zaměřeno na výkon a cíle. Opět rozdíl proti mentoringu – koučink je typicky krátkodobá záležitost, řešení konkrétních situací, konfliktů, cílů a kouč nutně nemusí být odborníkem v koučované oblasti. V mentoringu určuje svou spolupráci s mentorem mentee, kdežto v koučinku ji určuje primárně kouč, někdy nadřízený koučovaného. Koučink se nezaměřuje na příčiny, ale na konkrétní výkon a úkol. Svou podstatou je pro uvádění začínajících učitelů do praxe častější a možná i vhodnější spíše mentoring. Koučink lze využít také, ale větší uplatnění má ve škole například v procesu řízení změny, při realizaci projektů a náročnějších úkolů, efektivně ho lze využít všude tam, kde jde o evaluaci výsledků vzdělávání nebo strategického plánování.

Koučink lze provádět formou skupinovou či týmovou, a to právě ve výše citovaných situacích. Individuální koučink je vhodnější v profesním rozvoji učitelů nebo při individuální práci se žáky.

## **2.5 Supervize**

Psycholožka Václava Masáková v rozhovoru se Švancarem (2007) definuje supervizi jako nezávislou odbornou pomoc profesionála. Obecně je supervize využívána a je žádoucí zejména v profesích, kde je velká emoční zátěž na psychiku. Do této definice spadá i v profesích, které pracují se vztahy a emocemi, což je psychicky náročné. Mezi tato povolání patří i profese pedagoga.

Základním znakem spolupráce supervizora a supervidovaného je vztah, ve kterém nepanuje žádná nadřazenost a vztah je dobrovolný. Pavlas Martanová (2020) supervizi představuje jako „*důležitou oblast profesního růstu*“ a dále uvádí, že cílem supervize je „*aby se jedna osoba, supervizor, setkávala s druhou osobou, supervidovaným, ve*

*snaze zlepšit supervidovanému účinně pomáhat lidem“.* Přestože původně byla v ČR supervize spojována spíše s oblastí sociálních služeb, rozšířila se jako účinný nástroj profesního růstu i v oblasti školství, medicíny nebo managementu. Supervizor musí být osoba se specializačním vzděláním a není zaměstnancem školy, kterou superviduje. Autorka dále zpřesňuje poslání supervizora tím, že *„má být průvodcem, který pomáhá supervidovanému jedinci, týmu, skupině či organizaci vnímat a reflektovat vlastní práci a vztahy, být u nalézání nových řešení problematických situací.“*

Práce supervizora má důležitý etický rozměr-supervizor je vázán mlčenlivostí, i pokud píše supervizní zprávu, musí zůstat v obecné rovině. Supervizor je nezávislý, tj. nesděluje vedení školy informace o supervizích pedagogů.

Pavlas Martanová shrnuje výsledky 3 studií, které se zabývaly supervizí:

1. Učitelské vyhoření – institucionální, vztahové a intrapsychické faktory (realizováno týmem katedry psychologie Pedf UK z let 2016/17.
2. Tatáž studie realizovaná v roce 2018.
3. Učitelská supervize – realizováno stejným výzkumným týmem, avšak v rámci výstupů projektu TAČR (Technologická agentura ČR).

Nutno dodat, že výše uvedené studie byly provedeny pouze v rámci základních škol. Nepochybně však lze data vztáhnout i na pedagogy mateřských škol.

Studie shrnují přínosy supervize zejména ve *„vzájemné podpoře a tvorbě společné vize školy, porozumění, inspiraci a sílení postupů v obtížných situacích.“* (Pavlas Martanová, 2020) Dále uvádí, že z hodnocení respondentů – pedagogů ZŠ vyplývá, že díky supervizi vnímají *„sounáležitost, vzájemné pochopení v náročných situacích, čas věnovaný podstatě učitelské práce, poskytnuté rady, profesní podporu a zvýšení profesní sebedůvěry, spokojenosti.“*

Bohužel možnost supervize stále ještě není ve školství běžnou službou. Mezi samotnými učiteli je často pojem supervize a jeho obsah neznámý či nejasný. A přitom je všeobecně známý fakt, že zejména ředitelky mateřských škol jsou nejohroženější skupinou ředitelů škol vzhledem k obrovské pracovní zátěži bez podpůrného

personálu, který mají k dispozici ředitelé vyšších stupňů škol. Mají také vyšší úvazky přímé pedagogické práce než ředitelé ZŠ a SŠ, což potvrzuje i Weidnerová (2020) ve svém kvalitativním šetření aplikovaného výzkumu.

Překážkami širšího využití supervize v předškolním vzdělávání jsou zejména organizační důvody. V mateřských školách pedagogové pracují na směny, nemají prázdniny během školního roku, často ani o letních prázdninách, navíc mají povinnosti ve vlastních rodinách po směnném provozu. To znamená, že díky pracovní době není možné se jako kolektiv sejít kdykoliv během dne, především musí být zajištěna péče o děti. Ve večerních či pozdně odpoledních hodinách, kdy mateřské školy zavírají, pedagogové upřednostňují rodinné povinnosti. Nemałym problémem v mnoha mateřských školách je nedostatek finančních prostředků na supervize mimo dotační tituly.

Nicméně pro začínajícího pedagoga je podpora ve formě supervize velmi žádoucí a potřebná, ideálně s možností využití dalších forem podpory jako je například mentoring. Supervize začínajícímu pedagogovi může poskytnout důležitý pocit zmíněné sounáležitosti s kolegy, sdílení informací, možnost poznat je i mimo vyučovací proces a jak ve společné, tak i v případné individuální supervizi řešit své profesní problémy.

### 3 Metodologie výzkumu

Gavora (2010, s. 13, 18-19) uvádí, že výzkumem se potvrzují či vyvracejí nebo získávají nové poznatky. Jak dále uvádí, cílem není shromažďování dat, ale jejich prostřednictvím objasnit určitý výsek reality. Rozděluje výzkum na několik etap – stanovení výzkumného problému, informační příprava výzkumu, příprava výzkumných metod, sběr a zpracování údajů, interpretace údajů, napsání výzkumné zprávy. Metody výzkumu dále dělí na kvantitativní a kvalitativní.

Jak vyplývá z obrázku 5, kvalitativní výzkum je orientovaný na slovní, nečíslnou podobu, kdežto kvantitativní naopak pracuje s čísly. Gavora (2010, s. 35-36) popisuje, že s výsledky kvantitativního průzkumu, tedy čísly je možné dále pracovat, počítat, vyvozovat koeficienty, vyjádřit v procentech apod. U kvalitativního výzkumu jde o výstižný a podrobný popis výsledku, jde o co nejvěrnější obraz zkoumané skutečnosti. V tomto druhu výzkumu záleží na vztahu výzkumníka a zkoumaných osob, na jeho naladění na ně, porozumění zkoumanému člověku, pochopení jeho hledisek, porozumění výzkumníka zkoumané oblasti. U kvantitativního výzkumu není třeba konkrétního seznámení s osobami účastnicími se výzkumu, jde především o sběr dat, například formou dotazníku.

Obrázek 5 Srovnání kvalitativního a kvantitativního výzkumu

KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	KVALITATIVNÍ VÝZKUM
<b>filozofická východiska</b>	
pozitivismus	fenomenologie
<b>existence reality</b>	
jedna realita	více realit
<b>cíle výzkumu</b>	
vysvětlení jevů	porozumění smyslu jevů
ověřování teorie	budování nové teorie
<b>přístup</b>	
číslo	význam, slovo
zkoumá velké skupiny lidí	zkoumá malé skupiny lidí
směřuje ke zveřejnění	jedinečnost
odstup od zkoumaného	vcítění se, ponoření se do situace

Zdroj: Gavora (2010, s. 38)



Pro účely této bakalářské práce byl zvolen kvantitativní výzkum. Základními pojmy v oblasti výzkumu jsou zejména tyto: hypotéza – vědecký předpoklad, je vyvozena z toho, co je o daném problému teoreticky zpracováno. Subjekty výzkumu – lidé, kteří se výzkumu účastní. Základní soubor – všichni lidé, o kterých chce získat výzkum informace. Výběrový soubor – reprezentuje základní soubor. Výzkumné metody – způsoby, kterými se získají data v terénu („pozorování, škálování, dotazník, interview, obsahová analýza textu, experiment“). Validita – „schopnost zvoleného nástroje zjišťovat to co zjistit má.“ Respondent – osoba, která vyplňuje dotazník. Dotazník – soubor písemně položených otázek a písemných odpovědí na ně. Administrace – zadávání dotazníku. Gavora (2010, s. 63, 73, 85, 121)

### 3.1 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Z výše uvedené teoretické části byl stanoven jako výzkumný problém hypotéza, že formy podpory začínajících učitelů v předškolním vzdělávání nejsou systematické, adaptační období začínajících učitelů ovlivňují různé faktory a navzdory tomu předpoklad, že míra úvah o drop-outu u začínajících předškolních pedagogů není vysoká. Autorka bakalářské práce byla inspirována obdobným výzkumem, který provedla Světlana Hanušová v rámci základního vzdělávání, jehož výsledky publikovala v knize Chtějí zůstat nebo odejít? V oblasti předškolního vzdělávání stejný průzkum nebyl proveden.

Cílem práce bylo zjistit a popsat metody profesní podpory začínajících učitelů, a proto byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jakých systematických forem profesní podpory se začínajícím učitelům v předškolním vzdělávání dostává?
2. Jaké faktory ovlivňují adaptační období začínajícího učitele?
3. Jaká je míra úvah začínajících učitelů o drop-outu v předškolním vzdělávání v kontextu výše uvedených otázek v souvislosti s nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání začínajícího učitele?

Z výzkumných otázek byly vytvořeny otázky výzkumného šetření. Byly formulovány tak, aby obsáhly široké spektrum faktorů, které začínajícího učitele v různé míře

ovlivňují. Inspirací byl podobný výzkum provedený na ZŠ autory knihy *Chtějí zůstat či odejít?*, který ovlivnil podobu otázek, které byly uzavřené, otevřené i polouzavřené.

Celkem dotazník obsahoval 24 otázek (viz příloha 2). Otázky č. 1-3 sloužily k identifikaci respondenta, jeho vzdělání a velikost mateřské školy, ve které respondent pracuje, což jsou faktory, které ovlivňují uvádění začínajícího učitele. Čím vyšší vzdělání, tím i větší míra znalostí a orientace v oboru, způsobu myšlení a samostatnosti v některých oblastech pedagoga. Velikost mateřské školy má vliv na personální zázemí, časové možnosti a přímý vliv uvádějícího učitele a vedení MŠ na začínajícího učitele.

Otázky č. 4-13 jsou zaměřené na samotné období adaptace začínajícího učitele.

Otázky č. 14–16 hledají odpověď na hodnocení teoretické připravenosti začínajícího učitele a profesním nárokům v praxi.

Otázky č. 17-19 se zaměřují na přístup vedení MŠ k začínajícímu učiteli.

Otázky č. 20-21 se ptají na dva důležité aspekty – finance a společenské uznání.

Otázky č. 22–24 dávají prostor k vyjádření setrvání či nesesetrvání respondenta v dané mateřské škole, případně k doplnění osobní poznámky.

### **3.2 Stanovení výběrového souboru respondentů**

Ze zprávy MŠMT Hlavní výstupy z mimořádného šetření, (2019, s. 36) vyplývá, že v případě mateřských škol tvoří začínající učitelé asi 6,0 % učitelů, z čehož 3,7 % se jedná o čerstvé absolventy učitelských oborů (status začínající učitel – absolvent).

Začínající učitelé se ale nikde cíleně nesdružují, není vedena žádná další statistika, a tudíž nebylo možné stanovit přesný počet respondentů cílové skupiny.

Stanoveno však bylo pro účely této bakalářské práce, že začínající učitel je učitel do 3 let pedagogické praxe s tím, že do výzkumu byly zahrnuti i učitelé, kteří mají praxi do 5 let. A to z toho důvodu, že díky tomuto relativně krátkému časovému úseku mohli objektivně zhodnotit své období, kdy s pedagogickou praxí začínali.

### 3.3 Technika sběru dat

Technika sběru dat, dotazníkové šetření proběhlo přes aplikaci Survio v období únor až březen 2021. Dotazník byl nejprve zveřejněn ve facebookové skupině učitelek mateřských škol, která má 3,6 tisíce členů s cílem oslovit přímo začínající učitele jako cílovou skupinu a ve skupině ředitelů a ředitelek MŠ, která má 1,2 tisíce členů. Bohužel ze skupiny ředitelů a ředitelek MŠ nebyla jediná reakce na tento dotazník, kde bylo požádáno o předání začínajícím učitelům. Ze skupiny učitelek MŠ přišlo celkem 48 odpovědí. Není jasné, kolik tato skupina sdružuje začínajících pedagogů v MŠ. Proto bylo osloveno e-mailem náhodně vybraných 160 mateřských škol po celé ČR. Je nutné uvést, že z dostupných dat bylo možné získat pouze kontaktní e-mailovou adresu na mateřské školy obecně, to znamená obvykle kontakt na ředitelku a nebylo možné tak dotazník zaslat přímo začínajícím učitelům – konkrétním respondentům. Od několika ředitelek oslovených MŠ přišla odpověď, že nemají začínající učitele, z mnoha MŠ nepřišla reakce žádná. Počet odpovědí v dotazníku dosáhl 85 respondentů. Nebylo možno stanovit celkový počet respondentů v cílové skupině a tím není možné určit procentuální návratnost dotazníku vzhledem k počtu oslovených respondentů. Většina z nich nejsou začínající učitelé. Je nutno zohlednit i jistou míru neochoty obecně k vyplňování dotazníků, a navíc sběr dat probíhal v období, kdy jsou mateřské školy obesílány mnoha studenty s prosbami o vyplnění dotazníků. Míru neúspěšnosti při oslovování respondentů – začínajících učitelů uvádí i autoři studie Chtějí zůstat či odejít, (2017, s. 247). Jejich úspěšnost byla pouze 15 %.

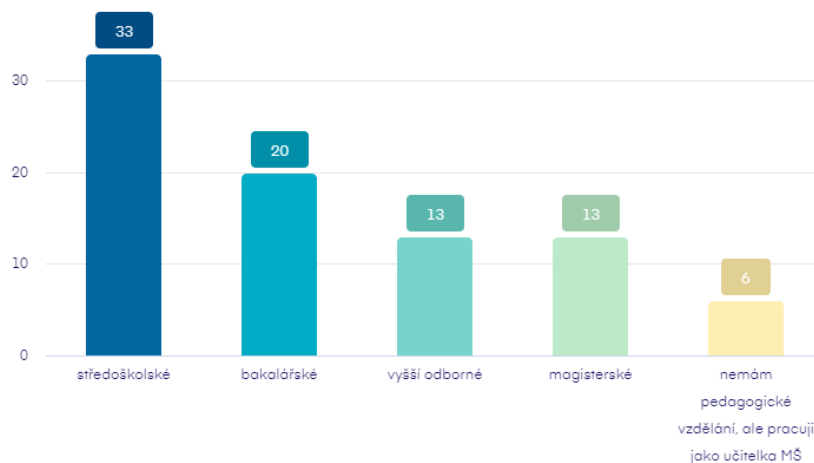
## 4 Výsledky výzkumného šetření

Data byla vyhodnocena jak samostatně za každou otázku, tak částečně pomocí kontingenčních tabulek aplikace Survio, kdy se detailně vyhodnocovaly vzájemné souvislosti, např. míra spokojenosti se společenským uznáním začínajících učitelů ve vztahu k jejich nejvyššímu dosaženému vzdělání. Limitem dotazníkového šetření byl fakt, že nebylo možné v plné míře kontaktovat přímo začínající učitele, ale musely být osloveny ředitelky mateřských škol k předání dotazníku. Ze statistiky Survio k dotazníku vyplývá, že z 237 respondentů, kteří dotazník otevřeli, ho nevyplnilo 148 respondentů. Vyplnilo celkem 85 respondentů.

**Vyhodnocení jednotlivých otázek (případná procentuální odchylka je způsobena zaokrouhlením výsledků na celé číslo v procentech):**

**Otázka č. 1** byla uzavřená a zjišťovala nejvyšší dosažené vzdělání respondenta.

Obrázek 6 Nejvyšší dosažené vzdělání respondenta

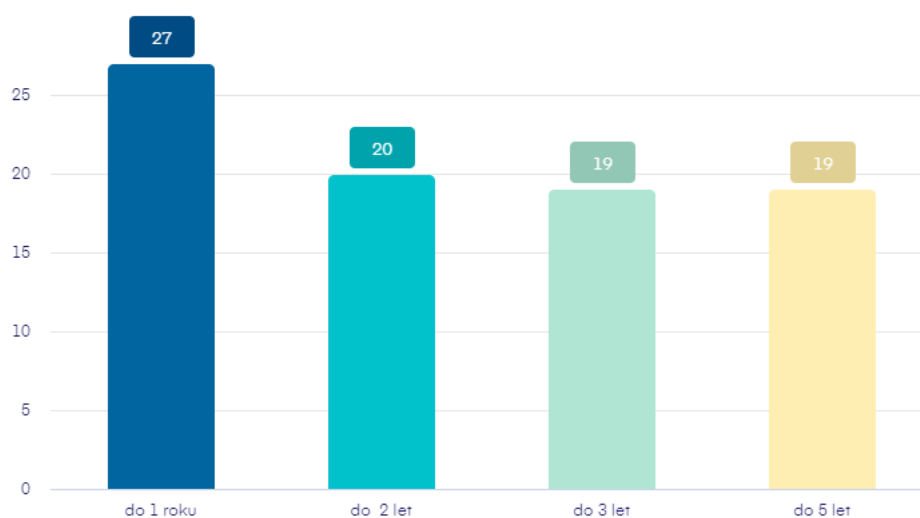


Zdroj: vlastní

Jak je patrné z grafického znázornění odpovědi, středoškolské vzdělání má 33 respondentů (39 %), bakalářské 20 respondentů (24 %), vyšší odborné 13 respondentů (15 %), magisterské 13 respondentů (15 %), bez pedagogického vzdělání, a přesto působící jako pedagog má 6 respondentů (7 %). Mezi respondenty tedy převažovali ti, kteří dosáhli vyššího stupně vzdělání (VOŠ, Bc., Mgr.) 54 % než součet respondentů se SŠ vzdělání či bez pedagogického vzdělání (46 %).

**Otázka č. 2** byla uzavřená a zjišťovala délku pedagogické praxe respondenta. Bylo stanoveno pro účely této práce, že začínající učitel je do 3 let praxe a do dotazníkového šetření byly zahrnuté i učitelky mateřských škol, které mají praxi do 5 let, protože vzhledem ke krátkému časovému úseku mohou zhodnotit své období, kdy byly začínajícími učitelkami.

Obrázek 7 Délka pedagogické praxe

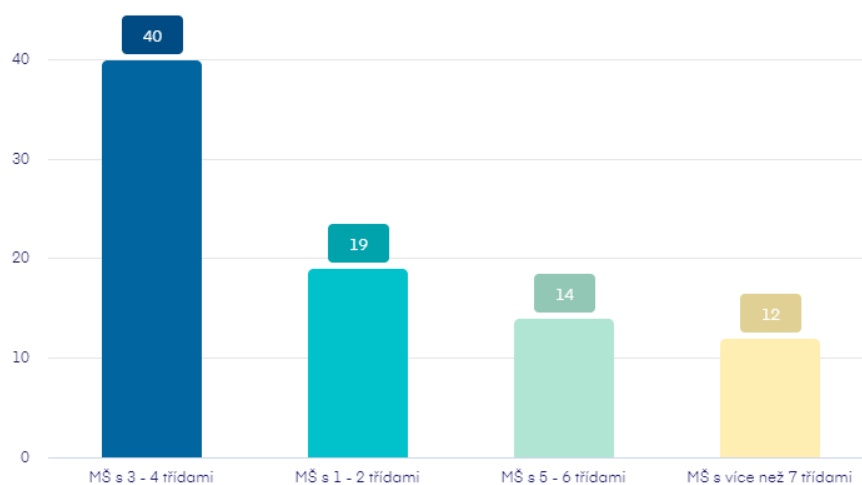


Zdroj: vlastní

Z obrázku 7 vyplývá, že 27 respondentů, tj. 32 % je do 1 roku praxe, 20 respondentů, tj. 24 % je do 2 let praxe, 19 respondentů, tj. 22 % je do 3 let praxe, 19 respondentů, tj. 22 % je do 5 let praxe. Kromě jednoho ukazatele téměř srovnatelný počet respondentů v jednotlivých skupinách. Nejpočetnější skupinou jsou začínající učitelé do 1 roku praxe. Počet respondentů v ostatních skupinách, tj. do 2, 3 nebo 5 let praxe je srovnatelný.

**Otázka č. 3** byla uzavřená a zabývala se velikostí mateřské školy, ve které respondent působí. Je to otázka zohledňující personální kapacity mateřských škol. Tedy konkrétně v MŠ 1-2 třídních je adaptace uvádějícího učitele personálně limitována možnostmi kontaktu, náslechů a kolegiálních hospitací proti mateřským školám s vyšším počtem tříd. Začínajících učitelů – respondentů z nejmenších mateřských škol je v dotazníku 19 (22 %).

Obrázek 8 Velikost MŠ, ve které pracujete



Zdroj: vlastní

Nejvyšší počet respondentů (40) působí v mateřských školách, které mají 3-4 třídy, tj. 47 %, dále jich 19 působí v MŠ s 1 až 2 třídami, tj. 22 %, 14 respondentů působí v MŠ s 5-6 třídami, tj. 16 % a 12 respondentů v MŠ s více než 7 třídami, tj. 14 %.

**Otázka č. 4** zjišťovala motivaci ke studiu předškolní pedagogiky. Odpovědi byly otevřené, uvádím jejich souhrn: 55 respondentů, tj. 65 % výslovně uvedlo, že motivací byl pozitivní vztah k dětem, v některých odpovědích zaznělo přímo „láska k dětem“.

K výše uvedené odpovědi zároveň doplnilo 6 respondentů i zároveň dovětek „pozitivní vztah ke tvoření“ (myšleno tvorba různých výtvarných výstupů).

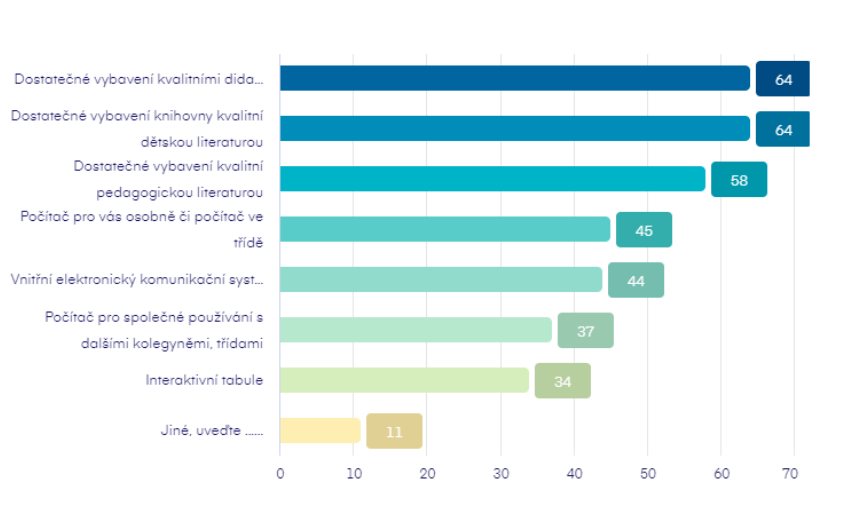
K výše uvedené odpovědi zároveň odpovědělo 6 respondentů, že je pro ně důležitou motivací také předávání zkušeností dětem, potřeba být součástí jejich rozvoje v předškolním období.

2 respondenti, tj. 2 % jako jediný důvod uvedli, že v práci předškolního pedagoga vidí smysluplnost. 6 respondentů, tj. 7 % uvedlo jako důvod, že tuto práci chtěli dělat odmala, že je to vysněné povolání. 9 respondentů, tj. 11 % uvedlo, že motivací byla změna náhledu na vlastní práci a přechod z ní do předškolního vzdělávání, protože v práci pedagoga v MŠ vidí smysluplnost. 1 respondent, tj. 1 % uvedl, že motivací byla práce jeho rodiče ve školství. 7 respondentů, tj. 8 % uvedlo, že se pro předškolní

pedagogiku rozhodli po zkušenosti s prací s dětmi v jiné oblasti (družina, asistent pedagoga, speciální pedagog atd.) 1 respondent, tj. 1 % uvedl, že zajímavé předměty studia a spousta možností v uplatnění.

**Otázka č. 5** byla uzavřená týkala se materiálního vybavení MŠ.

Obrázek 9 Materiální zázemí vaší MŠ



Zdroj: vlastní

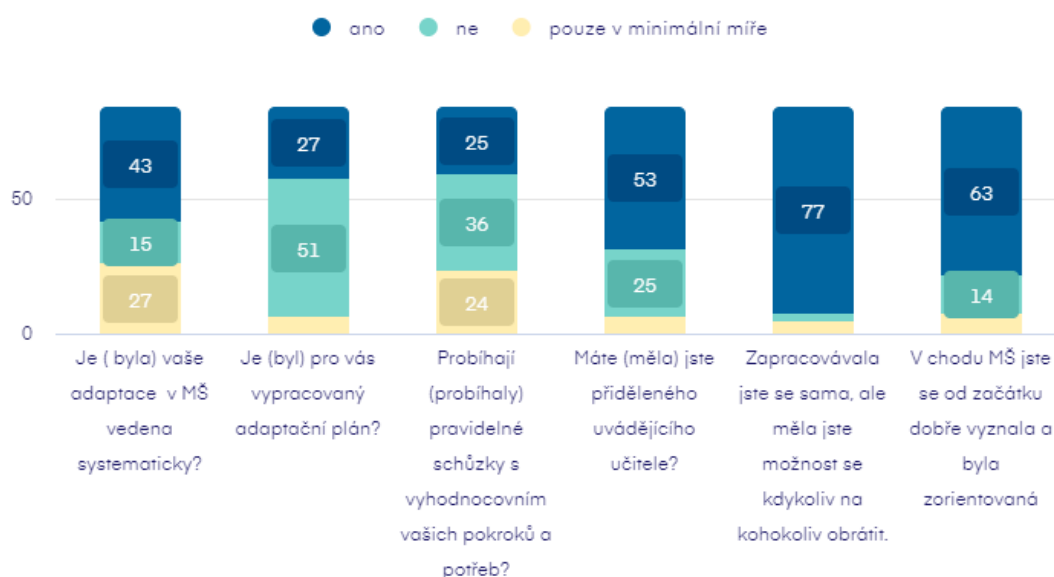
Zdánlivě nesouvisející otázka k tématu začínajícího učitele, ale je důležitá, protože to, jestli si pedagog v MŠ musí pro přípravu na přímou pedagogickou práci shánět či vyrábět pomůcky, materiály, suroviny, odbornou literaturu, nemá příp. bezproblémový celodenní přístup na internet apod., zvyšuje jeho zátěž a komplikuje přípravu na přímou pedagogickou činnost.

64 respondentů odpovědělo, že má dostatečné vybavení kvalitními didaktickými pomůckami, tj. 75 %. 64 respondentů uvedlo, že má kvalitní vybavení knihovny dětskou literaturou, tj. 75 %. 58 respondentů uvedlo, že má kvalitní vybavení pedagogickou literaturou, tj. 68 %. 45 respondentů uvedlo, že má k dispozici počítač osobně či ve třídě, tj. 53 %. 44 respondentů uvedlo, že může používat vnitřní elektronický komunikační systém, tj. 52 %. 37 respondentů uvedlo, že má k dispozici počítač sdílený s kolegyněmi, třídami, tj. 44 %. 34 respondentů uvedlo, že má

k dispozici interaktivní tabuli, tj. 40 %. 11 respondentů uvedlo, že má k dispozici jiné vybavení, ale neuvedli jaké, tj. 13 %.

**Otázka č. 6** byla uzavřená a zjišťovala systematickosti uvádění začínajících učitelů a důležité faktory v období adaptace.

Obrázek 10 Adaptace začínajícího pedagoga



Zdroj: vlastní

1. Je (byla) vedena vaše adaptace v MŠ systematicky? 43 respondentů uvedlo ano (51 %), 15 respondentů uvedlo ne (18 %), 27 respondentů uvedlo, že v minimální míře (32 %),

2. Je (byl) pro vás vypracovaný adaptační plán? 27 respondentů uvedlo ano (32 %), 51 respondentů uvedlo ne (60 %), 7 respondentů uvedlo, že v minimální míře (8 %).

3. Probíhají (probíhaly) pravidelné schůzky a vyhodnocování vašich potřeb a pokroků? 25 respondentů uvedlo ano (29 %), 36 respondentů uvedlo ne (42 %), 24 respondentů uvedlo, že v minimální míře (28 %)

1. Máte (měla) jste přiděleného uvádějího učitele? 53 respondentů uvedlo ano (62 %), 25 respondentů uvedlo ne (29 %), 7 respondentů uvedlo, že v minimální míře (8 %).



2. Zpracovávala jste se sama, ale měla jste možnost se kdykoliv na kohokoliv obrátit. 77 respondentů uvedlo ano (91 %), 3 respondenti uvedli ne (4 %), 5 respondentů uvedlo, že v minimální míře (6 %).

3. V chodu MŠ jste se od začátku dobře vyznala, byla orientovaná. 63 respondentů uvedlo ano (74 %), 14 respondentů uvedlo ne (16 %), 8 respondentů uvedlo, že v minimální míře (10 %).

**Otázka č. 7** byla otevřená a zněla Jaké formy podpory vám jako začínajícímu učiteli jsou (byly) poskytovány? 65 respondentů, tj. 76 % uvedlo, že dominantní forma podpory byla uvádějící učitelka, případně jiné kolegyně i vedení MŠ. V některých případech byla tato odpověď doplněna o možnost DVPP. 1 respondent, tj. 1 % uvedl jako formu podpory adaptační plán a podpora kolegyně i vedení, 3 respondenti, tj. 4 % jako dominantní formu podpory uvedli semináře v rámci DVPP. 9 respondentů, tj. 11 % uvedlo, že nemělo žádnou formu podpory, 1 respondent tj. 1 % uvedl, jako formu podpory pravidelné týdenní porady všech pedagogů.

**Otázka č. 8** byla opět otevřená a zněla Co vám v době adaptace nejvíce chybí (chybělo)? Dominantní odpovědi, tj. 37 respondentů (44 %) byla chybějící či nedostatečná podpora ze strany kolegyn, vedení i ze strany uvádějícího učitele, v 1 případě z tohoto počtu byla uvedena nedostatečná podpora mentora. 11 respondentům (13 %) nechybělo nic. 7 respondentům (8 %) chyběla zpětná vazba na jejich práci. 4 respondentům (5 %) chyběly zkušenosti, praxe. 4 respondentům (5 %) chyběl čas, a to i osobní čas čili zřejmě práce zasahovala do jejich osobního volna.

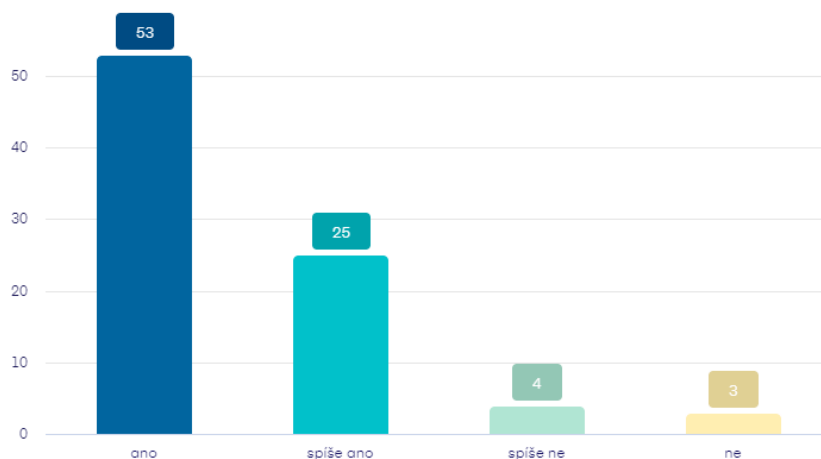
9 respondentů (11 %) uvedlo odpovědi, které jsou velmi individuální a vyskytovaly se pouze jednou – chyběl čas strávený s kolegyněmi mimo pracovní dobu; ranní směny, protože jako začínající učitelka měla respondentka 6 týdnů pouze směny odpolední; zrušení akcí kvůli z důvodu epidemiologické situace, takže respondentka neměla možnost poznat vše; lepší vysvětlení administrativních záležitostí; chybělo větší množství náslechnů; možnost práce s menším počtem dětí; nebyla možnost DVPP

z důvodu epidemiologické situace; chyběla osobní disciplína začínajícího učitele; chyběly komunikační dovednosti v komunikaci s rodiči.

**Otázka č. 9** byla uzavřená a zněla Co vám nejvíce pomohlo (pomáhá) v adaptačním období? Souhrn odpovědí je velmi jednoznačný. Valná většina respondentů uvedla, že nejvíce pomáhajícím faktorem v adaptačním období je pomoc kolegyň, vedení. Tento údaj uvedlo 70 respondentů (82 %) Další odpovědi bylo 12 (14 %) a byly to odpovědi individuální – manžel; zkušenosti z praxe během studia; čokoláda a víno; internet, metodické materiály; osobní zkušenost s výchovou vlastních dětí; studium na VOŠP; pozitivní reflexe od rodičů; zkušenost na pozici asistenta pedagoga; možnost zkoušení různých technik.

**Otázka č. 10** zjišťovala spolupráci učitelek ve třídě. Otázka byl a zavřená.

Obrázek 11 Spolupráce s kolegyňi ve třídě byla /je dobře zajištěna

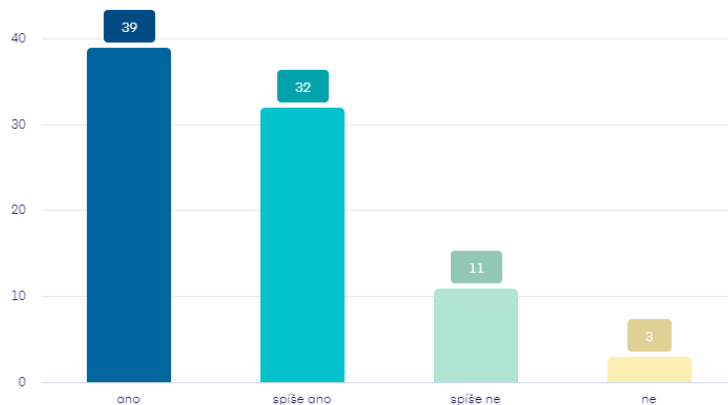


Zdroj: vlastní

53 respondentů (62 %) odpovědělo ano, 25 respondentů (29 %) odpovědělo spíše ano, 4 respondenti (5 %) odpověděli spíše ne, 3 respondenti (4 %) odpovědělo ne. Z odpovědí jednoznačně vyplývá, že konkrétní spolupráce učitelek ve třídě byla u respondentů dobře zajištěna.

**Otázka č. 11** byla uzavřená a zjišťovala pocity začínajícího učitele ve vztahu ke kolegům.

Obrázek 12 I když jste (byla jste) začínající učitel, cítíte se rovnocenným členem pedagogického sboru

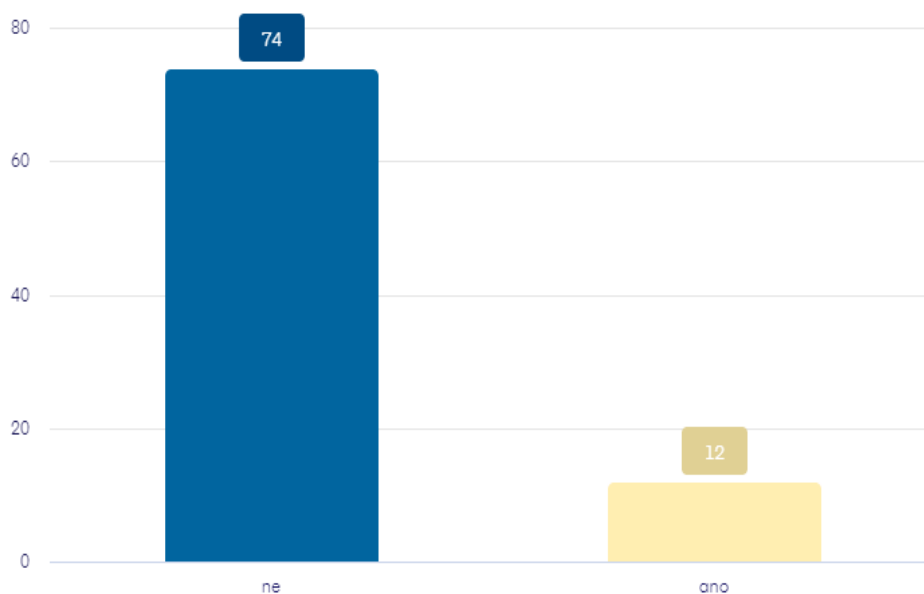


Zdroj: vlastní

39 respondentů odpovědělo ano (46 %), 32 respondentů odpovědělo spíše ano (38 %), 11 respondentů odpovědělo spíše ne (13 %), 3 respondentů odpovědělo ne (4 %). Z odpovědí vyplývá, že se většina respondentů cítila rovnocenným členem pedagogického sboru. Tyto pocity byly rovnoměrné u všech začínajících učitelek bez ohledu na jejich stupeň vzdělání. Ale nejnížší míru pocitu rovnocennosti uvedli respondentky z 1-2 třídním mateřských škol. Naopak nejvyšší míru pocitu rovnocennosti uvedli respondentky ze mateřských škol větších než 7 tříd. Vzhledem k tomu, že u nejmenších MŠ s celkovým množstvím úvazků 2,3 je stěžejní učitelkou jak začínající učitelka, tak ředitelka, je zřejmé, že začínající učitelky nezažívají pocit rovnocennosti. Vzhledem k veliké administrativní zátěži ředitelek je možné předpokládat v těchto nejmenších MŠ i vyšší zátěž začínajících učitelek vzhledem k možnému nedostatku času ředitelky.

**Otázka č. 12** byla uzavřená a jednoznačně se ptá na možnost systematické podpory mentora, kouče, supervizora.

Obrázek 13 Můžete v rámci MŠ (resp.hrazeno z rozpočtu MŠ, včetně Šablon) využít podporu supervizora,mentora, kouče?

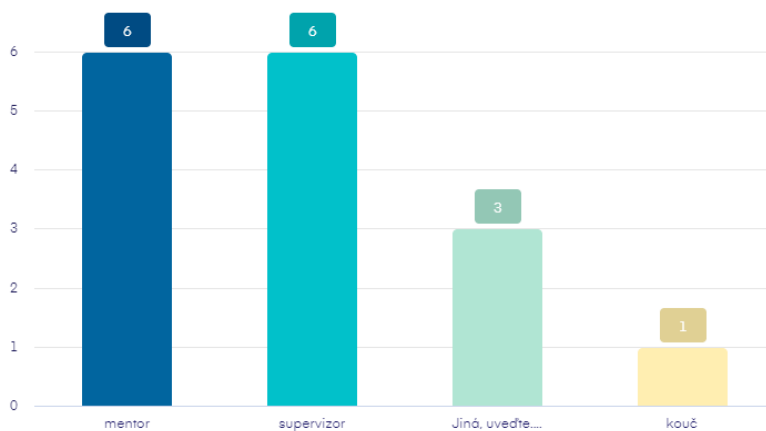


Zdroj: vlastní

74 respondentů odpovědělo ne (86 %), 12 respondentů odpovědělo ano (14 %).

**Otázka č. 13** byla polootevřená a doplňující k předchozí otázce.

Obrázek 14 Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/-a ano,uved'te, prosím, druhy podpory

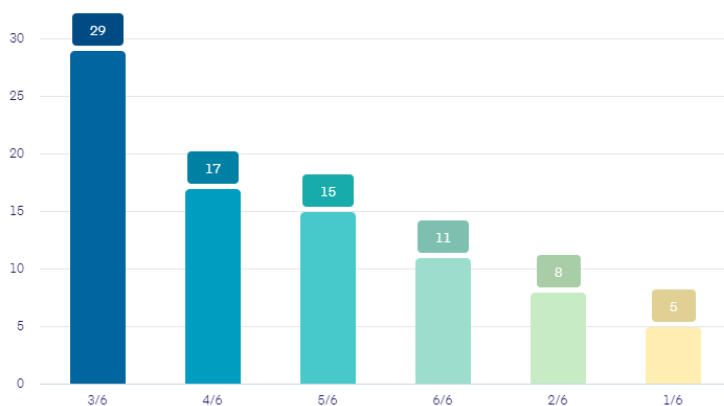


Zdroj: vlastní

6 respondentů uvedlo mentor, tj. 7 % (z celkového počtu respondentů), 6 respondentů uvedlo supervizor, tj. 7 % (z celkového počtu respondentů), 3 respondenti uvedli jiná, ale neuvedli, jaký druh podpory, tj. 34 % (z celkového počtu respondentů), 1 respondent uvedl kouče, tj. 1 % z celkového počtu respondentů. Z odpovědí vyplývá, že nejčastější formou podpory je mentoring a supervize. Bohužel respondenti neuvedli, co myslí pod pojmem „jiné“.

**V otázce č. 14** byla použita Likertova škála, kdy respondenti hodnotili počtem hvězdiček svou přípravu na profesi. Nejvyšší počet byl 6 hvězdiček, tedy 1 hvězdička – nedostatečné, 6 hvězdiček vynikající.

Obrázek 15 připravilo vás studium pedagogiky kvalitně a dostatečně na práci učitelky MŠ?



Zdroj: vlastní

6/6 hvězdiček uvedlo 11 respondentů, což je 13 %, 5/6 hvězdiček uvedlo 15, respondentů (18 %), 4/6 hvězdiček uvedlo 17 respondentů (20 %), 3/6 hvězdiček, uvedlo 29 respondentů (34 %), 2/6 hvězdiček uvedlo 8 respondentů (9 %), 1/6 hvězdiček uvedlo 5 respondentů (6 %). To znamená, že svou přípravu studium pedagogiky považuje většina respondentů za průměrnou až kvalitní.

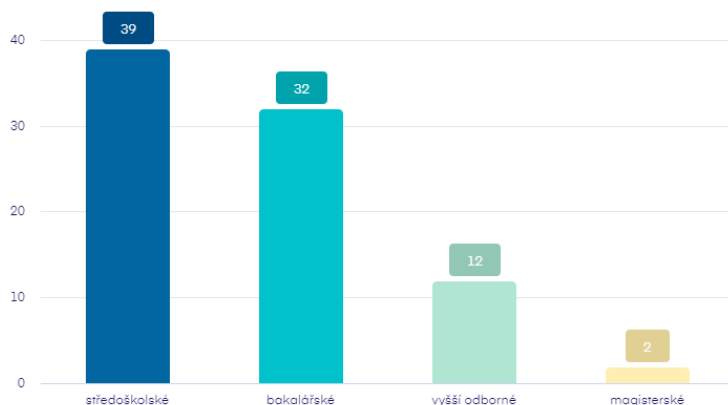
**Otázka č. 15** byla otevřená a zdůvodňuje předchozí otázku č.14. Bohužel nebylo výslovně uvedeno, aby respondenti své zdůvodnění přímo značili jako pozitivní či negativní. Tím se stalo, že některé odpovědi nelze identifikovat jako příznivé či nepříznivé, např. odpověď „teoretické znalosti“, „orientace v RVP, v režimu dne“, jiné studium“, ...

Z odpovědí, které lze jednoznačně přiřadit k negativnímu hodnocení studia předškolní pedagogiky jednoznačně vyplývá, že 30 respondentům (35 %) vadí málo hodin praxe, jejich nedostatečnost jako např. nepřipravenost na práci s vysoko početnou třídou v MŠ, velký rozdíl mezi teorií a praxí. 6 respondentů (7 %) výslovně uvedlo, že je studium nepřipravilo dostatečně či vůbec v oblasti diagnostiky dětí, dále jak pracovat s dětmi s různými problémy a dále uváděli nepřipravenost v oblasti komunikace s rodiči. 4 respondenti (5 %) výslovně uvedlo, že nebyli připraveni na vedení dokumentace v MŠ a vyskytla se i odpověď, že respondent netušil, kolik a jaká je administrativa v MŠ. Dále se vyskytovaly jednotlivé negativní odpovědi – špatný výběr školy, studium je vzdálené praxi, obtížnost studia na dálku kvůli epidemiologické situaci, větší připravenost z výchovy vlastních dětí než ze studia.

Z pozitivních odpovědí – ocenění konkrétní pedagogické školy (Znojmo, Krnov); získání odborných znalostí, terminologie, vývojová psychologie; praktický zásobník, neomezená možnost konzultace; VOŠP výborná příprava; přínosnost teoretických informací do praxe; dovednost hrát na hudební nástroj; dostatečná zásoba přímých činností pro práci s dětmi; záznamy z praxí, portfolio z praxe; skvělá výuka teorie i praxe, získání dostatečných informací k práci, včetně diagnostikování a administrativy, dostatek praxí, výborní pedagogové.

**Otázka č. 16** se týkala pohledu začínajících pedagogů na potřebný stupeň vzdělání učitele v mateřské škole.

Obrázek 16 Jaký stupeň vzdělání vzhledem k vysokým požadavkům kladeným na kvalitní práci předškolního pedagoga považujete za adekvátní?

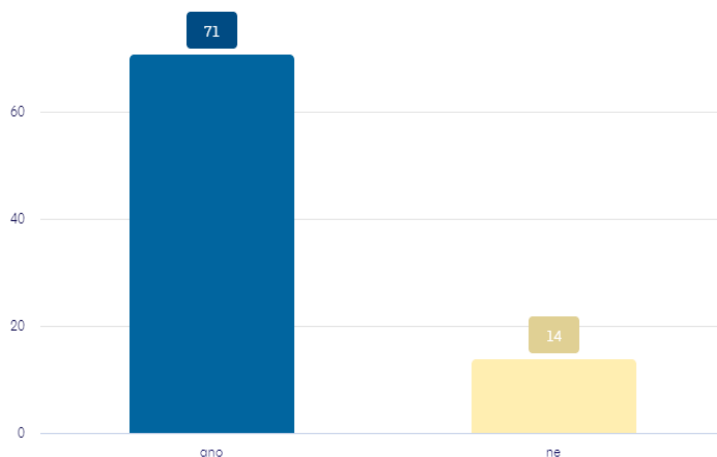


zdroj: vlastní

39 (46 %) respondentů odpovědělo, že středoškolské, 32 (38 %) respondentů odpovědělo, že bakalářské, 12 (14 %) respondentů odpovědělo, že vyšší odborné, 2 (2 %) respondenti odpověděli, že magisterské. Z toho vyplývá, že 54 % vnímá jako důležitý vyšší stupeň vzdělání než středoškolské vzdělání.

**Otázka č. 17** byla uzavřená a ptala se na jasnou definovanost požadavků vedením MŠ. 71 (84 %) respondentů odpovědělo, že ano, 14 (16 %) respondentů odpovědělo, že ne. Jednoznačně tedy začínající učitelky vědí, co od nich vedení čeká a jaký je požadovaný pracovní výkon.

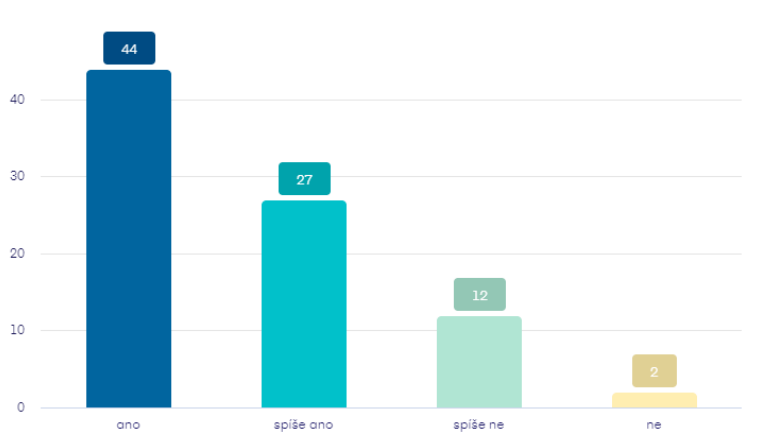
Obrázek 17 Vedením MŠ jsou jasně definované požadavky na pracovní výkon



Zdroj: vlastní

**Otázka č. 18** se zabývá tím, zda-li umí vedení MŠ práci podřízených ocenit.

Obrázek 18 Vedení MŠ dokáže ocenit práci pedagogů, vyjádřit uznání, pochválit



Zdroj: vlastní

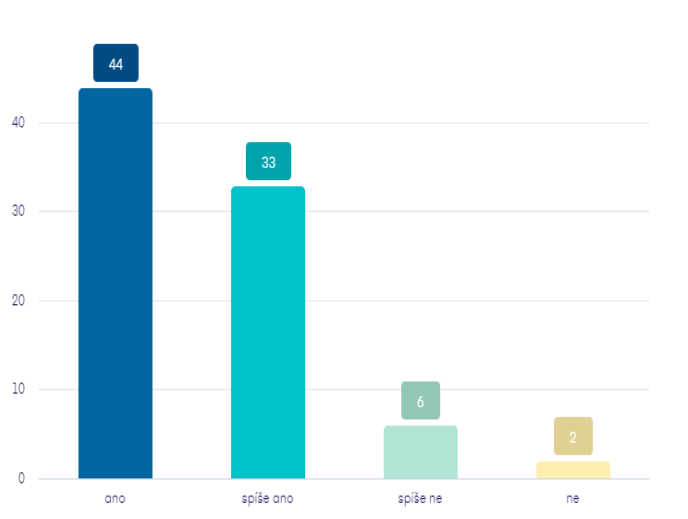
44 (52 %) respondentů uvedlo ano, 27 (32 %) respondentů uvedlo spíše ano, 12 (14 %) respondentů uvedlo spíše ne, 2 (2 %) respondenti uvedli ne. Je patrné, že ocenění se většině respondentů dostává.

**Otázka č. 19** byla uzavřená a ptá se podporu vedení MŠ v profesním rozvoji pedagogů.



44 (52 %) respondentů uvedlo ano, 33 (39 %) respondentů uvedlo spíše ano, 6 (8 %) respondentů uvedlo spíše ne, 2 (2 %) respondenti uvedli ne. Je patrné, že začínající učitelé mají podporu ve svém dalším profesním vzdělávání.

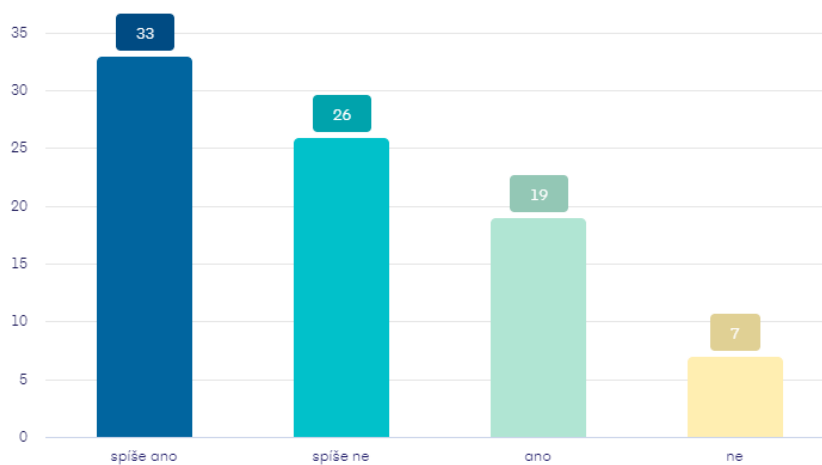
Obrázek 19 Vedení školy podporuje a vytváří podmínky pro profesní rozvoj pedagogů



Zdroj: vlastní

**Otázka č. 20** byla uzavřená a zjišťovala pocity uznání a společenské prestiže.

Obrázek 20 Cítíte od rodičovské veřejnosti uznání a určitou společenskou prestiž?

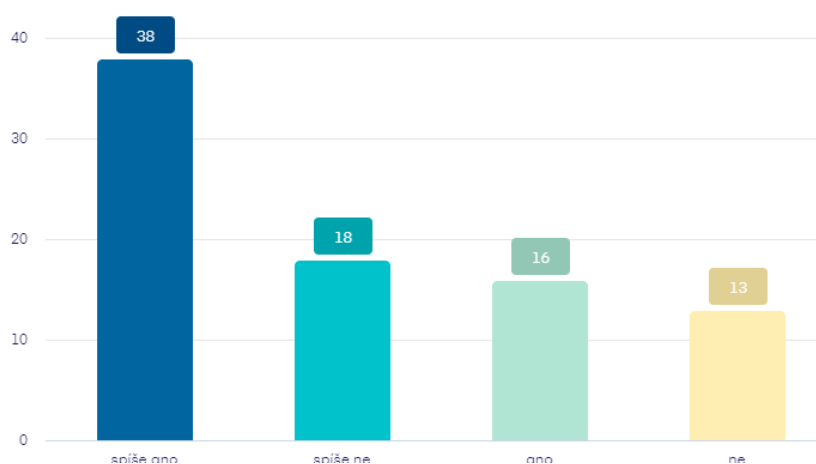


Zdroj: vlastní

33 (39 %) respondentů uvedlo ano, 26 (31 %) respondentů uvedlo spíše ano, 19 (22 %), respondentů uvedlo spíše ne, 7 (8 %) respondentů uvedlo ne.

**Otázka č. 21** opět uzavřená s tématem spokojenosti s platem.

Obrázek 21 Výše vašeho platu odpovídá náročnosti vykonávaných činností a psychické zátěži.



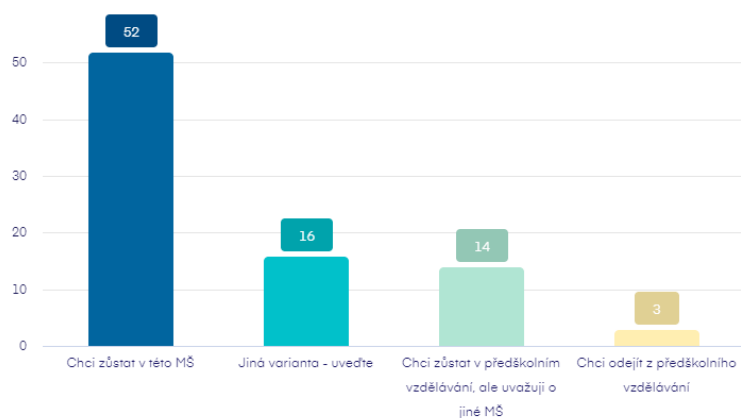
Zdroj: vlastní

38 respondentů (44 %) uvedlo spíše ano, 18 respondentů (21 %) uvedlo spíše ne, 16 respondentů (19 %) uvedlo ano, 13 respondentů (15 %) uvedlo ne.

**Otázka č.22** polootevřená a ptala se na úvahy o drop-outu

52 respondentů uvedlo, že chce zůstat v dané MŠ (61 %), 16 respondentů uvedlo jinou variantu, kterou ale blíže nespecifikovali (19 %), 14 respondentů uvedlo, že chce zůstat v předškolním vzdělávání, ale uvažuje o jiné MŠ (16 %), 3 respondenti uvedli, že chtějí odejít z předškolního vzdělávání (4 %). Respondenti bohužel neuvedli, co myslí pod pojmem „jiné“.

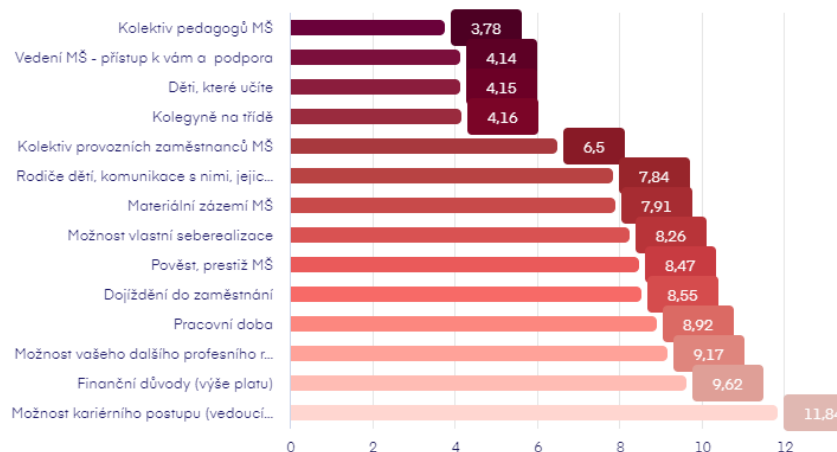
Obrázek 22 Vaše úvahy o další profesní kariéře jsou:



Zdroj: vlastní

**Otázka č. 23** dala respondentům možnost seřadit faktory, které ovlivňují jejich setrvání či nesetrvání v profesi dle míry vlastních priorit.

Obrázek 23 Vaše rozhodnutí setrvat či nesetrvat ovlivňují tyto faktory.



Zdroj: vlastní

Tato otázka byla koncipována tak, aby respondent seřadil své preference přesně dle pořadí – na 1.místo dát to, co je nejsilnějším faktorem v jeho rozhodování a na poslední to, co je nejslabším faktorem rozhodování. Čísla označují průměrné bodové hodnocení za umístění v hodnocení preference – čím nižší číslo, tím preferovanější faktor.

1. Kolektiv pedagogů MŠ 3,78
2. Vedení MŠ – přístup k vám a podpora 4,14

3. Děti, které učíte 4,15
4. Kolegyně ve třídě 4,16
5. Kolektiv provozních zaměstnanců 6,5
6. Rodiče dětí, komunikace s nimi 7,84
7. Materiální zázemí MŠ 7,91
8. Možnost vlastní seberealizace 8,26
9. Pověst, prestiž MŠ 8,47
10. Dojíždění do zaměstnání 8,55
11. Pracovní doba 8,92
12. Možnost vašeho dalšího profesního růstu 9,17
13. Finanční důvody (výše platu) 9,62
14. Možnost kariérního postupu (vedoucí učitelka, zástupkyně ředitelky, ředitelka) 11,84

**Otázka č. 24** byla otevřená a zněla Zde můžete uvést vše, co považujete za důležité a v dotazníku pro odpověď nebyl prostor. Zde bylo zamýšleno ponechat respondentům prostor k případnému doplnění odpovědí, avšak respondenti ho využili částečně k subjektivním sdělením pocitů a částečně ke slovnímu rozšíření uzavřených odpovědí, jednotlivé odpovědi, které však nebylo možné nijak souhrnně třídit zněly: ocenění za zájem o názory začínajících učitelek, uvedli, názor, že není důležité, jestli má člověk pedagogické vzdělání, ale jestli má rád děti, přemíra papírování. Bohužel z odpovědí v této otázce není nic, co by bylo relevantním doplněním tématu dotazníku.

## **Závěr**

Začínající učitelé potřebují při vstupu do svého profesního života systematickou podporu, protože období jejich adaptace je profesně významně formuje a utváří jejich vztah k profesi. Toto období také mimo jiné ovlivňuje jejich rozhodnutí ve školství setrvat či nesetrvat. Proto cílem bakalářské práce bylo zjistit a popsat metody profesní podpory začínajících učitelů, a tak byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Jakých systematických forem profesní podpory se začínajícím učitelům v předškolním vzdělávání dostává?
2. Jaké faktory ovlivňují adaptační období začínajícího učitele?
3. Jaká je míra úvah začínajících učitelů o drop-outu v předškolním vzdělávání v kontextu výše uvedených otázek v souvislosti s nejvyšším dosaženým stupněm vzdělání začínajícího učitele?

Z výzkumného šetření vyplynulo, že začínající učitelky mají v různých mateřských školách různé podmínky a že formy podpory nejsou systematické. Polovina respondentů sice uvedla, že jejich adaptace byla vedena systematicky, zároveň však z dotazníku vyplynulo, že pro 60 % začínajících učitelek (včetně těch ze skupiny respondentů, kteří považovali formy podpory, kterých se jim dostává, za systematické) nebyl zhotoven žádný adaptační plán. Za nejčastější formu podpory se ukázala možnost přidělení uvádějícího učitele nebo alespoň možnost mít se na koho obrátit. Přičemž však většina respondentů uvedla, že neprobíhaly vůbec nebo jen v minimální míře hodnotící pohovory, schůzky, které by jim daly zpětnou vazbu na jejich práci, vyhodnocovaly jejich potřeby a pokroky.

Pro začínajícího pedagoga je také důležité mít potřebné zázemí pro výkon práce. Zde vyplynula určitá nevybavenost některých mateřských škol, protože velká většina respondentů uvedla, že sice mají k dispozici didaktické pomůcky, dětskou i pedagogickou literaturou, ale pouze polovina má k dispozici počítač ať už ve třídě nebo určený ke společnému užívání a tím pádem možnost užívání vnitřního elektronického systému mateřské školy.

Pokud se se týká systematických forem profesní podpory jako mentoring, supervize nebo koučink, ukázalo se, že více než 7/8 respondentů nemělo možnost využít těchto forem pomoci, resp. nebyly finančně zajištěny ze strany mateřské školy. Z těch, kteří měli možnost využití, vyplývá jako nejvyužívanější podpora mentoring a supervize. Podpora koučinku byla v podstatě nevyužita.

Jako jednoznačně nejvýznamnější faktor spokojenosti začínajících učitelek ovlivňující jejich úvahy o setrvání či nesetrvání v dané škole či přímo profesi učitelky je oblast vztahů – s kolegyní ve třídě, vedením MŠ, kolektivem pedagogů, vztah k dětem. Je to pochopitelné, protože začínající učitelka zažívá mnoho nejistot, a právě vztahy pomáhají se lépe ukotvit, cítit se lépe, překonávat problémy na začátku kariéry. Naopak nejmenší vliv na rozhodování o setrvání či nesetrvání začínající učitelky během adaptačním obdobím má možnost kariérního postupu, výše platu a pracovní doba.

Poněkud překvapujícím faktem je, že 16 % respondentů v době své adaptace nebylo zorientováno ve své práci, v chodu mateřské školy, to může být stresujícím faktorem, který může významně ovlivňovat míru jistoty začínajícího učitele.

Ve vztahu k dosaženému vzdělání vyplynulo, že nadpoloviční většina respondentů měla terciární stupeň vzdělání, středoškoláků a respondentů bez pedagogického vzdělání bylo méně. Míra subjektivního pocitu připravenosti studiem pedagogických oborů na výkon profese byla respondenty nejvíce hodnocena jako průměrná. Jejich celkový pohled na potřebný stupeň vzdělání pedagoga MŠ se lišil se stupněm dosaženého vzdělání. Ze skupiny středoškoláků se jich tři čtvrtiny přiklání k tomu, že SŠ vzdělání je dostačující. Ostatní však považují za potřebný stupeň vzdělání vyšší. Tedy vyšší odborné, bakalářské či magisterské.

Pokud se týká společenského uznání u učitelek se středoškolským vzděláním a bez pedagogického vzdělání pociťuje uznání jen polovina. Celkově nejvyšší míru spokojenosti se společenským uznáním vykázaly začínající učitelky v mateřských školách o velikosti nad 7 tříd a s magisterským a vyšším odborným vzděláním.

Vysokou míru pocitu plnohodnotnosti v pedagogickém sboru vykázaly učitelky, které měly terciární stupeň vzdělání. Nejméně přijaté se cítily nekvalifikované učitelky. Zajímavostí je, že nejlépe přijímané v pedagogickém sboru se cítily začínající učitelky

v největších mateřských školách nad 7 tříd. Naopak v nejmenších mateřských školách, tedy 1-2 třídních, byla jen poloviční spojenost s pocitem plnohodnotnosti.

Pokud se týká míry úvah o drop-outu, bylo v zjištěno, že v daném období je to mezi respondenty míra 4 % těch, kteří výslovně chtějí z předškolního vzdělávání odejít. Je nutno zdůraznit, že se nejedná o zjištění objektivní míry drop-outu jako takové, ale o míru úvah o drop-outu v daném období, tedy aktuálním školním roce. O žádné formě drop-outu neuvažovaly učitelky s vyšším odborným vzděláním. Ani jeden respondent ze skupiny magistersky vzdělaných učitelek a ze skupiny bez pedagogického vzdělání neuvažoval o odchodu ze školství, ale část z nich uvedla, že budou své setrvání řešit jinak. Bohužel bez dalšího objasnění podrobností. Naopak třetina středoškolsky vzdělaných učitelek (s praxí do 1-2 let v malých mateřských školách-max. do 4 tříd) uvažuje o odchodu či jiném řešení čili nesetrvání v dané škole či přímo v předškolním vzdělávání. Takto o odchodu uvažuje i téměř čtvrtina učitelek s bakalářským vzděláním.

Závěry této bakalářské práce mohou být využity v praxi zejména pro ředitelky mateřských škol pro uvědomění si nutnosti kvalitního nastavení systematické profesní podpory začínajících učitelek mateřských škol a také pro uvědomění si nezbytnosti kvalitního nastavení vnitřního prostředí MŠ, zejména pozitivní atmosféry, pozitivních vztahů na pracovišti, věnování potřebné pozornosti začínajícím učitelkám, materiálnímu zázemí. V širším kontextu mohou závěry pomoci k rozhodnutí klást větší důraz i na systematickou odbornou péči poskytovanou odborníky (supervize, mentoring, případně koučink). Jako důležitá vyplývá také podpora ve zvyšování kvalifikace učitelek mateřských škol. Zaměstnanci jsou největším bohatstvím každé firmy a investice do jejich kvalitního zapracování a profesní spokojenosti je potřeba investovat. Výsledky mají pro školu jednoznačně pozitivní přínos v mnoha oblastech, zejména v získání a udržení začínajících učitelek v předškolním vzdělávání.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ADAMEC, Milan, Monika BRODSKÁ, Jana HRKALOVÁ, et al., 2020. *Model systému podpory začínajících učitelů: revidovaný Kód WBS: 8.1.1* [online]. 2. Praha: NPI [cit. 2021-03-05]. Pozn. účastníkem projektu naše MŠ – metodika obdržená v rámci projektu.

Anon, 2018. *Model systému podpory začínajících učitelů: metodika projektu SYPO*. 1. Praha

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2003. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8537-7.

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana, 2010. *Kvalita, strategie a efektivita v řízení mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2011. Stručný nástin vývoje přípravného vzdělávání předškolních pedagogů od počátku 20. století. *Řízení školy: online časopis* [online]. Wolters Kluwer, 18. 8.2011, 1(12) [cit. 2021-02-25]. ISSN 1214-8679. Dostupné z: <https://www.osu.cz/dokumenty/monitoringmedii/1288.pdf>

EURYDICE, 2019. *European Commission/EACEA/Eurydice. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition: Eurydice Report* [online]. 1. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2021-04-05]. ISBN 978-92-9492-974-7. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-102611557>

FRYČ, Jindřich, Zuzana MATOUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, et al., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+: Strategie 2030+* [online]. 1. Praha: MŠMT [cit. 2021-03-21]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>



GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al., 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2020-12-28]. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8922-8.

Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>

HANUŠOVÁ, Světlana a Michaela PÍŠOVÁ, 2019. Začínající učitelé a odchody ze školy nebo školství: význam profesního aktérství. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. Brno, 3.11.2019, (14/143), 16-21 [cit. 2021-03-26]. ISSN 2695-0162. Dostupné z: [http://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky\\_143\\_04\\_blok\\_opr\\_tisk-1.pdf](http://milenova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_143_04_blok_opr_tisk-1.pdf)

HORSKÁ, Viola, 2009. *Koučování ve školní praxi*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4-2450-8.

JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULÍČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ, 2017. Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika* [online]. **67**(1), 4-26 [cit. 2021-02-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/433>

JUHAŇÁK, Libor, Martina ŠMAHELOVÁ, Klára ZÁLESKÁ a Kateřina TRNKOVÁ, 2018. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů: Kód WBS: 2.3.2.1.2* [online]. 1-94 [cit. 2021-04-10]. Dostupné z: <http://www.projektsypo.cz/dokumenty/analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

KOLÁŘ, Zdeněk a kolektiv, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Hana HORKÁ a Lucie ŠKARKOVÁ, 2015. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* [online]. 1. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-03-26]. ISBN 978-80-210-7894-9. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/558/1736/407-1/#preview>

LHOTKOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER, 2012. *Kompetence řídících pracovníků ve školství*. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

LIGURSKÁ, Klára, 2021. Nedostatek začínajících pedagogů – jak je udržet v praxi? *Poradce ředitelky mateřské školy*. Praha: Forum, **10**(6), 26-29.

LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Barbora, 2012. Předškolní výchova ve struktuře evropských vzdělávacích systémů na příkladu německy mluvících zemí. *ORBIS SCHOLAE* [online]. Praha, 6.2.2018, **6**(1), 69-80 [cit. 2021-12-09]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: <https://karolinum.cz/casopis/orbis-scholae/rocnik-6/cislo-1/clanek-5024>

MARŠÍKOVÁ, Michaela a Václav JELEN, 2019. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. MŠMT, Praha.

MERTIN, Václav a Ilona GILEROVÁ, 2015. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5.

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika, 2020. Supervize jako jeden z efektivních nástrojů péče o učitele. *Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy* [online]. 17.8.2020, (144/4) [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/supervize-jako-jeden-z-efektivnich-nastroju-pece-o-ucitele>

PETRŮ PUHROVÁ, Barbora, 2018. *Vznik a vývoj institucionalizované předškolní výchovy v 19. a 20. století* [online]. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné také z: <https://fhs.utb.cz/?mdocs-file=10358>

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolina DUSCHINSKÁ, 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 2. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-589-8.

SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ, 2017. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1243-0.

SYSLOVÁ, Zora, 2012. *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0183-0.

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy* [online]. Praha: Grada Publishing [cit. 2021-11-07]. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora, 2017. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8476-6.

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. *Projekt SYPO* [online]. Praha: NPI [cit. 2021-04-08]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

ŠNEBERGER, Václav, 2012. *Co je mentoring a jeho zavádění ve škole: příručka* [online]. 1. Ostrava: Repronis [cit. 2021-02-07]. ISBN 978-80-7329-331-4. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3054201-Vaclav-sneberger-co-je-mentoring-a-jeho-zavad3ni-na-skkole-pairu-ka.html>

ŠNEBERGER, Václav, 2014. *Metodika práce s kompetenčním modelem. Kompetenční model: Tato publikace vznikla v rámci projektu OPVK Mentoringem ke*

*kvalitě, registrační číslo: CZ.1.07/1.3.48/02.0042.* [online]. Ostrava [cit. 2021-02-07].

Dostupné z:

[http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA\\_KOMPETENCNI\\_MODEL.pdf](http://www.kvalitaskoly.cz/sites/default/files/METODIKA_KOMPETENCNI_MODEL.pdf). Metodika. Společnost pro kvalitu školy.

ŠVANCAR, Radmil, 2007. Supervize není totéž, co inspekce. *Učitelské noviny* [online]. Praha: Gnosis, **46**(2) [cit. 2021-02-6]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2417>

ŠVEC, Vlastimil, 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-735-7072-6.

TOMKOVÁ, Anna, 2012. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch.* 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi.* 2. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VETEŠKA, Jaroslav, 2010. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-98-3.

VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.

VRÁNA, Stanislav, 1946. *Česká mateřská škola do nového údobí.* 1. Brno: Ústřední učitelské nakladatelství a vydavatelství.

WEIDNEROVÁ, Simona, et al., 2019. Pracovní podmínky ředitelek MŠ. *Poradce ředitelky*. Praha: Forum, (12), 32-34. ISSN 1804-9745.

*Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy* [online]. 1. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2015 [cit. 2020-05-02]. ISBN 978-92-9492-089-8. Dostupné

z: <https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/4b77775b-6d06-11e5-9317-01aa75ed71a1>

*Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání:* v platném znění. Praha: [online]. Dostupné také z: [www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)

*Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* v platném znění. Praha: [online]. Dostupné také z: [www.zakonyprolidi.cz](http://www.zakonyprolidi.cz)

ZOUNEK, Jiří, Michal ŠIMÁNĚ a Dana KNOTOVÁ, 2016. Cesta k učitelství v socialistickém Československu pohledem pamětníků. *Studia paedagogica* [online]. Brno, **21**(3), 131-158 [cit. 2021-04-05]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: [doi:10.5817/SP2016-3-7](https://doi.org/10.5817/SP2016-3-7).

.

# Příloha 1 Příklad adaptačního plánu

Časový harmonogram	Ředitel školy	Zástupce ředitele	Uvádějící učitel	Začínající učitel	Reflexe, sebereflexe, hospitační činnost
<b>Konec školního roku</b>  <b>První den přípravného týdne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Stanovení uvádějícího učitele</li> <li>Seznámení s vnitřními směrnici školy</li> <li>Seznámení s organizací školy</li> <li>Přidělení třídy pro vlastní vzdělávací proces</li> <li>Seznámení s prostředím školy – účel jednotlivých míst pro specifika ve vzdělávání</li> <li>Informace související s působením ve škole – stravování – pravidla, příspěvky, možnosti</li> <li>Seznámení s ročním prováděcím plánem – vymezení kompetencí jednotlivých zaměstnanců</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zabezpečovací systém – přístupy</li> <li>Rozvrh pracovní doby – přímá, nepřímá vyučovací povinnost – administrace</li> <li>Vyúčtování služební cesty – postupové kroky</li> <li>Hlášení nepřítomnosti – postupové kroky, způsoby</li> <li>Seznámení s doplňkovým programem školy</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seznámení se ŠVP PV, dílčími projekty školy – odpovědné osoby – možnosti, případná podpora</li> <li>Seznámení s logopedickými projekty na podporu předčtenářské gramotnosti</li> <li>Seznámení s e-twinningovými projekty – odpovědný pedagog – způsoby realizace</li> <li>Seznámení s projektem a spoluprací s humanistickým centrem NAROVINU</li> <li>Seznámení se spoluprací s partnery školy</li> <li>Seznámení s formálními</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Studium veřejně dostupných materiálů školy</li> <li>Individuální setkání s pedagogy dle vymezených odpovědností a specializací např. koordinátor EVVO, koordinátor Besip, koordinátor medializace školy, redakční rada webových stránek – pravidla odpovědnosti apod.</li> </ul>	

			náležitostmi dokumentů školy		
<b>Další dny přípravného týdne</b>	<p>Představení učitele celému týmu školy včetně provozních zaměstnanců a školního stravování</p> <p>Společná schůzka třídy + zástupce ředitele, představení adaptačního plánu pojmenování kritérií, způsoby reflexe, hospitační činnost v čase</p>		<p>Podpora v přípravě třídy – informace o materiálu, pomůckách školy, podpora při přípravě plánování</p>	<p>Seznámení s prostředím třídy, školy, pedagogickým a ostatním personálem</p> <p>Příprava třídy, spolupráce s ostatními pedagogy, popř. s ostatními kolegy</p>	
<b>září</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Představení pedagoga na rodičovské schůzce</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Na základě společné reflexe – doporučit možnosti, zařazení do následujícího období</li> <li>Seznámení s pravidly, která škola používá ve všech třídách, další možnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spoluúčast při přípravě povinné dokumentace třídy</li> <li>Spoluúčast při aktualizaci TVP PV (teoretická část)</li> <li>Spoluúčast při plánování TVP PV</li> <li>Spoluúčast při přípravě třídy</li> <li>Spoluúčast při přípravě třídní schůzky včetně realizace</li> <li>Spoluúčast při přípravě</li> </ul>	<p>Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele</p>

				režimového uspořádání třídy <ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitace u uvádějící učitelky (činnost, posílení kompetence dle vlastního výběru)</li> <li>Komunikace s rodiči za spoluúčasti uvádějící učitelky</li> <li>Spoluúčast na reflexi vzdělávacího procesu</li> <li>Spoluúčast na reflexi ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> </ul>	
<b>říjen</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Metody ve vzdělávání používané při vzdělávání dětí předškolního věku – využívání metod v naší škole – viz ŠVP PV – metody podporující aktivizaci dítěte, pomůcky pro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spoluúčast při tvorbě pravidel třídy</li> <li>Spoluúčast při zajištění rodičovské informovanosti (nástěnky v šatnách, webové stránky)</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele

			experimentování, badatelské činnosti ve třídě, venku	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitační činnost u uvádějící učitelky zaměřená na spolupráci učitelů při plánování daného dne – rozdělení kompetencí – spolupůsobení ve třídě s důrazem na zajištění bezpečnosti dětí</li> <li>Metody vzdělávání (výběr dle potřeb pedagoga)</li> </ul>	
<b>listopad</b>			<ul style="list-style-type: none"> <li>Podpora při přípravě týdne podzimních slavností</li> <li>Podpora při přípravě společných aktivit s rodiči</li> <li>Seznámení se způsobem a metodami vytváření zdravých stravovacích návyků – dílčí projekt „Sovička Jůla“</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spoluúčast při přípravě a realizaci týdne podzimních slavností</li> <li>Uplatňování principu partnerské komunikace s dětmi (snižování polohy, efektivní komunikace atd.)</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele – případná úprava adaptačního plánu

			spolupráce s ŠJ – přenos do vzdělávacího procesu <ul style="list-style-type: none"> <li>Společná reflexe vzdělávacího procesu</li> <li>Reflexe ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Spoluúčast při přípravě společných aktivit s rodiči</li> <li>Spoluúčast při vytváření zdravých stravovacích návyků</li> <li>Průběžné seznamování</li> </ul>	
--	--	--	---	--	--

leden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitační činnost u ZU</li> <li>Konzultace s UU – pokroky, doporučení pro další cílenou podporu</li> </ul>		<p>Reflexe – podpora v oblasti gramotností – pomůcky – doporučení hospitace u kolegyň</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Intenzivní evaluace vzdělávacího procesu s doplněním záznamů v diagnostickém portfoliu dítěte; společná reflexe vzdělávacího procesu</li> <li>Intenzivní komunikace s rodinou za přítomnosti zač. učitele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitační činnost s využitím záznamového archu pro uvádějící učitelky</li> <li>Účast na společném setkání s učitelkami ZŠ, odpoledne pro rodiče a předškoláky</li> <li>Výroční záznamy do diagnostického portfolia dítěte</li> <li>Matematická a čtenářská pregramotnost – hospitace u kolegyň</li> <li>Spolupráce na evaluaci vývojového procesu dítěte – portfolio dítěte – spoluúčast na reflexi vzdělávacího procesu</li> <li>Vlastní sebereflexe za</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele
-------	--	--	---	---	---



				využití nástrojů školy	
únor			<ul style="list-style-type: none"> <li>Společná reflexe vzdělávacího procesu</li> <li>Reflexe ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitační činnost s využitím záznamového archu pro uvádějící učitelku (výběr činnosti dle záznamového archu)</li> <li>Samostatná komunikace s rodinou za předchozí podpory uvádějící učitelky</li> <li>Individuální přístupy k dětem</li> <li>Podpora v oblasti hudebních aktivit</li> <li>Spoluúčast na reflexi vzdělávacího procesu</li> <li>Spoluúčast na reflexi ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele

březen			<ul style="list-style-type: none"> <li>Doporučení hospitace u koordinátora EVVO – pomůcky a materiály pro EVVO, dílčí projekt školy „Babička kořenářka“, zahrada školy, terénní vzdělávání, doporučena hospitace i u dalších kolegyň</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hospitační činnosti s využitím záznamového archu pro uvádějící učitelky</li> <li>Evaluační záznamy</li> <li>Dílčí samostatné plánování s následnou konzultací uvádějící učitelky</li> <li>Nahodilé záznamy do</li> </ul>	
--------	--	--	---	---	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexe ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> <li>• Podpora při přípravě akce pro rodiče</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Využití IT ve vzdělávacím procesu jako metoda interaktivního vzdělávání</li> <li>• Spoluúčast na reflexi ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> <li>• Příprava akce pro rodiče</li> </ul>	
<b>květen</b>		Prezentace školy na veřejnosti – výstava v knihovně + vernisáž	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Doporučena hospitace u kolegyně, specialistů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoluúčast při přípravě ankety pro rodiče</li> <li>• Využívání prožitkového učení</li> <li>• Experimentování</li> <li>• Aktivní spoluúčast při realizaci akce pro rodiče</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele
<b>červen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pravidla prázdninového provozu</li> <li>• Technické náležitosti</li> </ul>	Rozvrh přímé, nepřímé vyučovací povinnosti	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexe v oblasti plánování – ŠVP PV – TVP – specifikace cílů, diferenciací cílů dle diagnostiky třídy – případná podpora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vlastní sebereflexe za využití nástrojů školy</li> <li>• Spoluúčast na všech doplňkových</li> </ul>	Sebereflexe se záznamem do archu, reflexe uvádějícího učitele

			směrem k porozumění <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexe ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> </ul>	aktivitách s rodiči – organizace, záměry <ul style="list-style-type: none"> <li>Samostatné plánování – prokázání dobré orientace v ŠVP PV – specifikace cílů pro dané podtéma v souvislosti s KOVY (využívání metodiky, plánování činnosti k daným cílům)</li> <li>Samostatné evaluační činnosti – konzultace s uvádějí učitelkou</li> <li>Spoluúčast na reflexi ve vztahu k výsledkům vzdělávání v jednotlivých oblastech</li> </ul>	
<b>červenec</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>Seznámení se s organizačními změnami</li> </ul>	

				a realizaci prázdninového provozu, plánování, aktivity	
<b>srpen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konzultace v triádě, představení výstupů na základě reflexe v jednotlivých měsících, pojmenování další případné podpory zač. učitele</li> <li>Prokázání kompetence k samostatnému plánování – zařazení pedagoga do odpovídající platové třídy dle prokázaných schopností</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Podpora v přípravném týdnu</li> <li>Podpora v přípravě plánu profesního rozvoje</li> <li>Založení profesního portfolia</li> </ul>		

Datum seznámení:

Podpisy zúčastněných:

.....

.....

Zdroj: Model systému podpory začínajících učitelů, 2018

## Příloha 2 Otázky z dotazníkového šetření

1. Uveďte, prosím, nejvyšší dosažené pedagogické vzdělání
2. Délka vaší pedagogické praxe
3. Velikost MŠ, ve které pracujete
4. Jaká byla vaše motivace ke studiu předškolní pedagogiky?
5. Materiální zázemí vaší MŠ
6. Adaptace začínajícího pedagoga
7. Jaké formy podpory vám jako začínajícímu učiteli jsou (byly) poskytovány?
8. Co vám v době adaptace nejvíce chybí (chybělo)?
9. Co vám nejvíce pomohlo (pomáhá) v adaptačním období?
10. Spolupráce s kolegyní ve třídě je (byla) dobře zajištěna.
11. I když jste (byla jste) začínající učitel, cítíte se rovnocenným členem pedagogického sboru.
12. Můžete v rámci MŠ (resp. hrazeno z rozpočtu MŠ, včetně Šablon) využít podporu supervizora, mentora, kouče?
13. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/-a ano, uveďte, prosím druhy podpory
14. Připravilo vás studium předškolní pedagogiky kvalitně a dostatečně na práci učitelky v MŠ?
15. Zdůvodněte, prosím, své hodnocení z předchozí otázky.
16. Jaký stupeň vzdělání vzhledem k vysokým požadavkům kladeným na kvalitní práci předškolního pedagoga považujete za adekvátní?
17. Vedením MŠ jsou jasné definované požadavky na pracovní výkon.
18. Vedení MŠ dokáže ocenit práci pedagogů, vyjádřit uznání, pochválit
19. Vedení školy podporuje a vytváří podmínky pro profesní rozvoj pedagogů
20. Cítíte nejen od rodičovské veřejnosti uznání a určitou společenskou prestiž?
21. Výše vašeho platu odpovídá náročnosti vykonávaných činností a psychické zátěži.
22. Vaše rozhodnutí setrvat či neseťvat ovlivňují tyto faktory: kolektiv pedagogů, vedení MŠ – přístup k vám a podpora, děti, které učíte, kolegyně ve třídě, kolektiv provozních zaměstnanců, rodiče dětí, komunikace s nimi, materiální zázemí, možnost vlastní seberealizace, pověst, prestiž MŠ, dojíždění do zaměstnání,

pracovní doba, možnost vašeho dalšího profesního růstu, finanční důvody (výše platu)

23. Možnost kariérního postupu

24. Zde můžete uvést vše, co považujete za důležité a v dotazníku pro odpověď nebyl prostor.